

**Antushi jia al intercambio: propuesta pedagógica para la enseñanza del español como
lengua adicional en un contexto cultural wayúu**

Diana Restrepo Vergara

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística aplicada del Español como Lengua Extranjera

Colombia, 2024

**Antushijia al intercambio: propuesta pedagógica para la enseñanza del español como
lengua adicional en un contexto cultural wayúu**

Diana Restrepo Vergara

Trabajo de Grado para optar el título profesional de
Magistra en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Asesora

Nathalia Lamprea Abril

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística aplicada del Español como Lengua Extranjera

Colombia, 2024

Dedicada a la memoria de mi padre, José Germán Restrepo Núñez.

Nos veremos en la gloriosa mañana de la resurrección,

Y a los niños y niñas de la escuelita rural Las Tunas

Quienes inspiraron esta investigación.

Agradecimientos

“El éxito requiere una meta-El éxito en cualquier actividad requiere una meta definida. El que desea lograr verdadero éxito en la vida debe mantener constantemente en vista esa meta digna de su esfuerzo” La educación, 262 (1903). Ellen White

A lo largo de la realización de esta tesis, he contado con el apoyo incondicional y la guía de personas que hicieron posible este proyecto. Por lo tanto, gratitud infinita para todos los que me brindaron su apoyo.

Doy gracias a Dios primeramente por concederme sabiduría e inteligencia al desarrollar este proyecto, por escuchar mis oraciones y fortalecerme cuando más lo necesité.

A mi madre bella, Floralba Vergara, por su comprensión y apoyo, por estar siempre pendiente de mí preguntándome cómo iba con la escritura de la tesis.

Gratitud infinita a mi amado esposo, José Vicente, por su cariño, por tener siempre palabras de ánimo, por ayudarme a perseguir y cumplir mis metas y nunca abandonarlas frente a las adversidades.

A mis apreciados hijos, Juan David y Andrés, por estar a mi lado acompañándome a cada paso en buscar de alcanzar mis metas, por sus sonrisas y palabras alentadoras que forjaron mi camino al éxito.

Le agradezco profundamente a mi asesora Nathalia Lamprea Abril, quien se convirtió en mi guía; y que con su paciencia, dedicación y experticia orientó cada etapa de la tesis. Admiración completa mi profe, gracias por ser parte de esta meta alcanzada, por acompañarme en este viaje de aprendizaje.

A todos los docentes que contribuyeron a mi aprendizaje, mil gracias. Como dijo Henry Adams *“el maestro deja una huella para la eternidad; nunca puede decir cuándo se detiene su influencia”*. Los recordaré siempre.

Agradecerles a los profesores y comunidad wayúu por recibirme con los brazos abiertos en la ranchería para desarrollar la propuesta pedagógica. Con su cariño y hospitalidad hicieron de la visita un momento inolvidable.

Resumen

En el marco de la enseñanza de lenguas, el ELA (español como lengua adicional) en contextos indígenas es complejo y multifacético, y depende en gran medida de factores sociales, culturales, económicos y educativos propios del contexto. El impacto del ELA es un equilibrio entre las oportunidades que ofrece y los desafíos que plantea; la clave está en políticas y prácticas que fomenten el bilingüismo aditivo, es decir, que el aprendizaje de una segunda lengua se piense a partir de un enriquecimiento cultural y por ende hace parte del ambiente social que rodea al aprendiz; a su vez, permita a las comunidades indígenas acceder a los beneficios del español sin renunciar a su lengua e identidad cultural.

Por lo tanto, este trabajo busca pensar en una enseñanza de ELA bajo una perspectiva decolonial e intercultural crítica, lo cual implica concebir un enfoque pedagógico que no solo busca enseñar la lengua con fines pragmáticos, sino también cuestionar y transformar las estructuras de saber y poder que históricamente han marginado a los pueblos indígenas, en este caso, el pueblo wayúu. Se le apuesta a una enseñanza en la que los estudiantes puedan usar ambas lenguas según el contexto, sus necesidades y particularidades; en este orden de ideas, se enseña el español como una lengua adicional en complementariedad con la lengua indígena wayúu con miras a cuestionar y fortalecer rasgos culturales, evitando que los estudiantes tengan que elegir entre una lengua y otra.

La presente propuesta pedagógica de ELA se presenta como una iniciativa pedagógica que incluye pistas para la praxis pedagógica fundamentada en unas temáticas situadas, propias del contexto wayúu, teniendo en cuenta sus modos de vida, saberes y cotidianidad de la comunidad; además, se proponen 5 secuencias didácticas denominadas *entradas* con el objetivo de ser usadas como recurso pedagógico y metodológico en el aula. Esta propuesta está pensada a partir del trabajo de campo realizado en la ranchería Las Tunas, tomando como insumo lo observado en el aula, la entrevista al docente y autoridad tradicional y las opiniones, interpretaciones e impresiones de los estudiantes con respecto a la enseñanza de ELA.

Considero pertinente poner en acción una pedagogía decolonial e intercultural que procure abordar las lenguas en sus complejidades culturales, sociales, políticas, económicas, ecológicas y lingüísticas, en este caso de la comunidad wayúu. A su vez, propende por la formación de estudiantes autónomos, capaces de tomar una postura crítica frente a los procesos de enseñanza y dinámicas de poder.

Palabras clave: interculturalidad, ELA, perspectiva decolonial, wayúu, wuayuunaiki, praxis pedagógica.

Abstract

In the context of language teaching, ELA (Spanish as an additional language) in indigenous contexts is complex and multifaceted, and depends largely on social, cultural, economic and educational factors. The impact of ELA is a balance between the opportunities it offers and the challenges it poses; the key is in policies and practices that promote additive bilingualism, that is, that the learning of a second language is thought of from a cultural enrichment and therefore is part of the social environment that surrounds the learner; in turn, it allows indigenous communities to access the benefits of Spanish without giving up their language and cultural identity.

Therefore, thinking about ELA teaching from a critical decolonial and intercultural perspective, which implies conceiving a pedagogical approach that not only seeks to teach the language for pragmatic purposes, but also to question and transform the power structures that have historically marginalized indigenous peoples, in this case, the Wayúu people. The aim is to teach students in a way that allows them to use both languages according to their context, needs and particularities. In this order of ideas, Spanish is taught as an additional language in complementarity with the indigenous Wayúu language with a view to questioning and strengthening cultural traits, avoiding students having to choose between one language or another.

This ELA pedagogical proposal is presented as a pedagogical initiative that includes clues for pedagogical praxis based on situated themes, specific to the Wayúu context, taking into account their ways of life, knowledge and daily life of the community. In addition, 5 didactic sequences called entries are proposed with the objective of being used as a pedagogical and methodological resource in the classroom. This proposal is based on field work carried out in the Las Tunas ranch, taking as input what was observed in the classroom, the interview with the teacher and traditional authority and the opinions, interpretations and impressions of the students regarding the teaching of ELA.

I consider it pertinent to put into practice a decolonial and intercultural pedagogy that seeks to address languages in their cultural, social, political, economic, ecological and linguistic complexities, in this case of the Wayúu community. At the same time, it promotes the formation of autonomous students, capable of taking a critical stance in relation to teaching processes and power dynamics.

Keywords: interculturality, ELA, decolonial perspective, Wayúu, Wuayuunaiki, pedagogical praxis.

Índice de Contenido

Resumen	6
Abstract.....	8
1. Gestando el Problema	17
1.1 Y ahora, ¿en qué consiste la problemática?	21
1.2 Aquí surge nuestro interrogante	24
1.3 Para resolver este interrogante	25
1.3.1 Objetivo General	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4 Y ahora nos preguntamos ¿Para qué desarrollamos esta investigación?	25
1.5 ¿Qué se ha hecho antes? Antecedentes	28
1.5.1 Material didáctico y pedagógico para la Enseñanza del Español como lengua adicional, en Contextos Rurales e Indígenas.....	30
1.5.2 Componente Cultural en la Enseñanza del Español como Lengua Adicional	39
2. (Re)-Conociendo el Territorio	42
3. Fundamentando el Problema	47

3.1 De la Didáctica a la Didáctica de las Lenguas: Enseñanza del Español como L2, en Contextos Indígenas y Rurales	48
3.1.1 La didáctica: comprensiones generales	49
3.1.2 La didáctica de las lenguas: perspectivas	51
3.1.3 La enseñanza de ELA en contextos rurales e indígenas: algunas aproximaciones	60
3.1.4 Por una enseñanza situada de ELA: perspectivas de(s) coloniales y críticas para la enseñanza de lenguas	64
3.2 Componente Cultural en la Didáctica de las Lenguas. Relación Lengua y Cultura en el Material Pedagógico para la Enseñanza de Lenguas	68
3.2.1 Relación lengua y cultura para la enseñanza de lengua	69
3.2.2 Noción de interculturalidad: ¿cómo se entiende?	75
3.3.3 Ampliando la interculturalidad en el aula de ELA: interculturalidad crítica	77
4. Trayectorias Metodológicas	83
4.1 Tipo de Investigación	83
4.2 Diseño de la Investigación.....	87
4.3 Instrumentos de recolección de datos	91
4.4 Población.....	97
4.5 Consideraciones éticas de la investigación	99

5. Consolidando la Acción Pedagógica: Propuesta Pedagógica de ELA en Contextos Wayúu	102
5.1 Guía para explorar la propuesta.....	106
5.2 Fundamentación de las temáticas.....	111
5.3 Uso de La ranchería	112
5.4 Pistas para la praxis pedagógica en la enseñanza de lenguas y culturas	114
5.4.1 Pistas para la praxis pedagógica: Reconocimiento del valor de la ranchería como centro de aprendizaje y conocimiento	115
5.5 “Mi hogar”, la vivienda como sistema de protección y vínculos.	118
5.5.1 Pistas para la praxis pedagógica: La vivienda como medio de interacción de las lenguas	120
5.6 Cuidado de los chivos como medio de supervivencia y solución de conflictos.....	124
5.6.1 Pistas para la praxis pedagógica: pastoreo de chivos, saberes y prácticas que salvan vidas.....	126
5.7 El tejido como parte de su identidad (mochilas wayúu)	131
5.7.1 Pistas para la praxis pedagógica: el tejido, práctica ancestral que comunica. .	133
5.8 Danza tradicional como medio de transmisión de saberes.....	138
5.8.1 Pistas para la praxis pedagógica: comunicación a través de la danza	139
6. Reflexiones Finales y Conclusiones.....	144
6.1 Reflexiones finales de la propuesta pedagógica	144

6.2 Conclusiones.....	145
Referencias.....	150
Anexos.....	162

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Libro para la enseñanza del español como lengua adicional</i>	20
Figura 2. <i>Finalidades de la didáctica</i>	53
Figura 3. <i>El Iceberg cultural</i>	105
Figura 4. <i>Ranchería Las Tunas</i>	113
Figura 5. <i>Casa wayúu</i>	119
Figura 6. <i>Rebaño caprino</i>	124
Figura 7. <i>Mochila wayúu</i>	132
Figura 8. <i>Vestuario para danzar</i>	139

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Investigaciones Estudiadas</i>	32
Tabla 2. <i>Entrada 1</i>	116
Tabla 3. <i>Entrada 2</i>	122
Tabla 4. <i>Entrada 3</i>	127
Tabla 5. <i>Entrada 4</i>	135
Tabla 6. <i>Entrada 5</i>	141

Lista de Anexos

Anexo 1. Entrevista semi-estructurada.....	162
Anexo 2. Grupo focal.....	164
Anexo 3. Diario de Campo.....	166
Anexo 4. Cronograma	171

1. Gestando el Problema

Colombia es un país pluricultural, biodiverso y con una vasta riqueza lingüística; lugar donde cohabitan una gran cantidad de grupos étnicos e indígenas, afrodescendientes, Rom, entre otros, todos ellos dan muestra de la pluralidad y heterogeneidad lingüístico-cultural de la sociedad colombiana. En palabras de Peter Wade (2004), la biodiversidad y multiculturalidad en Colombia son denominados los guardianes del poder, ya que son esenciales para el equilibrio y la sostenibilidad a largo plazo de los sistemas naturales y sociales. Al actuar como “guardianes de poder”, resguardan las condiciones para que la naturaleza y las comunidades humanas prosperen, resistiendo las amenazas de homogenización y desigualdad que suelen debilitar a los sistemas en los que se basan nuestras vidas.

Uno de los grupos étnicos que hacen parte de este gran complejo sociocultural es la comunidad indígena wayúu ubicada en Riohacha, Guajira, que se sitúa en la ribera del Caribe Colombiano. Esta urbe, conocida por su clima cálido y árido, que se encuentra más seca hacia el noreste, en una región llamada Alta Guajira—la más árida del país. Se halla entre la majestuosa Sierra Nevada de Santa Marta y los Montes de Oca, y abarca las planicies de la Media y Baja Guajira.

Según informes de la Alcaldía Distrital de Riohacha (2024), el territorio ocupa cerca de un cuarto del departamento con 491,383 hectáreas. De estas, 133.980 hectáreas (27%) son áreas de resguardos indígenas, mientras que 134.444 hectáreas (27%) están incluidas en el Parque Nacional Natural Sierra de Santa Marta y otras 4.784 hectáreas (0.9%) constituyen el Santuario de Flora y Fauna de los Flamencos. La estructura territorial de Riohacha también comprende el área urbana principal, 14 corregimientos y 8 resguardos indígenas, siete de ellos habitados por la comunidad Wayúu, tal como se detalla en el Plan de desarrollo de Riohacha Alcaldía Distrital de Riohacha (2024).

Dado mi interés por las lenguas, las culturas y su enseñanza, y teniendo como precedente mi experiencia viviendo un año en Riohacha, me surgió el interrogante de cómo se lleva a cabo la enseñanza del español al interior de la comunidad wayúu, lo que me llevó a entrar en contacto con mis viejos amigos conocidos, Luis Carlos y José Eduardo Epiayú. Con ellos, entablé una conversación que me permitió adentrarme en el mundo de los wayúu.

En el primer acercamiento, Luis Carlos y José Eduardo, describieron la región, sus costumbres, lugares turísticos, indumentaria, características propias de sus viviendas, gustos e intereses, problemáticas y necesidades educativas, entre otros. A raíz de este trabajo, decidí desplazarme al departamento de la Guajira, específicamente a la ranchería Las Tunas ubicada en Riohacha. Allí, durante el trabajo de campo realizado, tuve el privilegio de interactuar durante tres días con la comunidad wayúu, con sus niños, docentes y parte de su cultura, lo que me pareció interesante, pero a la vez me planteó cuestionamientos

frente al rol de la mujer y la práctica patriarcal de los wayúu, por un lado, y frente a las complejidades y necesidades del territorio por otro.

Ahora, para conocer un poco más sobre la cosmovisión de la comunidad indígena wayúu, vemos que esta demuestra una conexión intrínseca y ancestral con su tierra, lo que se refleja en el vínculo entre los linajes y sus territorios específicos en la península. En lugar de organizarse en aldeas, los Wayúu viven en rancherías, agrupaciones de viviendas rurales donde los lazos de parentesco y residencia compartida prevalecen.

En el plano lingüístico, los wayúu son considerados bilingües: su lengua, es el wayúunaiki, perteneciente a la familia Arawak, se habla en toda la península de la Guajira. Igualmente, al estar en territorio colombiano, donde la lengua oficial es el español, se ven en la obligación de aprender dicha lengua para servicios médicos, usar el transporte público, trámites administrativos y judiciales, salir de compras, etc. El profesor José Eduardo resalta la importancia de aprender el español, ya que esto le garantiza acceso a la comunicación con los no hablantes de wuayuunaiki; no obstante, señala las dificultades de este aprendizaje en doble vía: por un lado, para los hablantes de wayúu es complejo el aprendizaje del español debido a su gramática y particularidades del idioma; por el otro, algunos miembros de la comunidad se enfocaron en aprender solo el español, lo que los ha llevado a perder conocimientos de su lengua materna. Además, esto último está asociado a imaginarios sobre su lengua, puesto que algunos consideran irrelevante aprender lenguas minoritarias como el wayúunaiki, dado que no les garantiza insertarse en dinámicas globales como sí lo haría el español.

En la actualidad, el español se enseña en las escuelas, en los colegios y en las casas: para ello en las escuelas y colegios se emplean libros como, por ejemplo: el texto integrador (matemáticas, lenguaje, naturales y sociales) titulado *Primero mi primaria*, grado 3, del grupo editorial Durán (2021). Este es el libro que se usa año tras año sin importar la progresión, el nivel educativo de los estudiantes, etc., y cada vez es más común que en las casas los padres, madres y cuidadores hablen español todo el tiempo, dejando de lado su lengua, el wuayuunaiki. El profesor José Eduardo señala que, en las escuelas, las mayores dificultades para el aprendizaje del español tienen que ver con la falta de estrategias pedagógicas para su enseñanza, así como de materiales adecuados, y la descontextualización de los contenidos y metodologías, poco significativos.

Figura 1.

Libro para la enseñanza del español como lengua adicional



Nota. Foto tomada en territorio.

En este orden ideas, y dada la preocupación que los profesores manifestaron respecto a la enseñanza del español en detrimento de su lengua propia, además de las dificultades relacionadas con la falta de herramientas metodológicas y didácticas para esta enseñanza, me pregunto cómo pensar estrategias pedagógicas que respondan a las particularidades contextuales, reivindiquen los saberes propios de la comunidad y resulten significativas para quienes aprenden.

1.1 Y ahora, ¿en qué consiste la problemática?

En la comunidad indígena Wayúu coexisten dos lenguas: el wayúunaiki como lengua materna y el español como lengua adicional¹. Ambas son enseñadas en la escuelita de la ranchería Las Tunas, situada en Riohacha, Guajira. Un aspecto crucial es que los individuos que forman parte de una sociedad bilingüe provienen de contextos sociales, económicos, culturales e históricos distintos. Estas diferencias deben considerarse al diseñar materiales didácticos adaptados a las características lingüísticas, pedagógicas y culturales de los aprendices de español como lengua adicional.

En el caso específico de esta investigación y de manera particular, para este estudio viajé a Riohacha, a la ranchería Las Tunas para observar e informarme sobre las particularidades de la problemática abordada en esta investigación. Como punto de partida,

¹ El "español como lengua adicional" se utiliza en contextos donde el español tiene presencia, aunque no sea la lengua principal del estudiante. Además, ELA considera tanto la adquisición del idioma para la comunicación cotidiana como la integración cultural, abordando aspectos sociales y pragmáticos que faciliten una participación activa en la comunidad hispanohablante.

es importante aclarar que los 15 estudiantes de la escuelita Las Tunas carecen de materiales didácticos adecuados que promuevan un aprendizaje significativo del español. Los docentes han expresado su preocupación por la falta de recursos o materiales pedagógicos que se adecuen a este tipo de contextos diversos, y que no vayan en detrimento de su lengua minoritaria. Por esta razón, es esencial y pertinente que los materiales diseñados contemplen las características específicas de su contexto, incluyendo aspectos lingüísticos, culturales, la edad e intereses de los estudiantes, y con ello, facilitar el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Estas dificultades han llevado a muchos docentes y especialistas en educación en lenguas a reflexionar no solo en estrategias pedagógicas o metodologías para la enseñanza de segundas lenguas, sino en esta enseñanza en territorios en los que cohabitan las lenguas minoritarias con lenguas hegemónicas, estas últimas consideradas como única forma de acceso a la ciudadanía. La historia nos ha mostrado cómo las desigualdades y la discriminación en la enseñanza de lenguas se han hecho evidentes, es por eso que resulta pertinente considerar la justicia social y sus implicaciones en los currículos y materiales de enseñanza. Gutiérrez et al. (2023) mencionan que existe un compromiso de parte de la enseñanza de lenguas con la justicia social, y este debe reflejarse en prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades propias del aprendiz, en políticas lingüísticas que garanticen un aprendizaje significativo, en diseños curriculares orientados a preservar y dignificar las particularidades culturales de los estudiantes y en la labor de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Es importante aclarar que el ideal es que las instituciones presenten y desarrollen iniciativas de descolonización de sus currículos, entendida como el proceso de cuestionar, revisar y transformar los contenidos educativos, las metodologías y las estructuras de enseñanza desde una perspectiva de(s)colonial, aún más pertinente en estos contextos. La descolonización implica desafiar la idea de que el conocimiento occidental es superior o universal, incorporando saberes locales, indígenas y no occidentales en el ámbito educativo. De esta manera, se pone en evidencia la diversidad e inclusión y se inicia un proceso de reconstrucción a partir de la generación de conocimientos y metodologías menos jerarquizadas. En definitiva, la enseñanza de lenguas tiene bastante terreno que abonar para avanzar en su compromiso con la justicia social.

Respondiendo a estas dificultades y a los desafíos de la enseñanza del español en estos contextos, el propósito de este estudio es diseñar una propuesta pedagógica con un enfoque situado e intercultural que facilite la enseñanza de la lengua adicional en un contexto de cohabitación lingüística con el wayúunaiki, el objetivo que va de la mano con la identificación de las particularidades del contexto. Igualmente, ante las dificultades que enfrentan los docentes, es primordial crear recursos didácticos (o mediaciones pedagógicas) que satisfagan las necesidades educativas, garanticen una enseñanza significativa a partir de su relación con lo cotidiano y contribuyan a la visibilización y el diálogo con las formas y prácticas culturales asociadas al español como lengua adicional y al wayúunaiki como lengua propia.

La falta de materiales para la enseñanza adecuados desencadena una serie de problemas educativos, tales como la transmisión de saberes descontextualizados, la acumulación de conceptos alejados de la cotidianidad, la falta de apropiación de los contenidos, el desinterés por el aprendizaje, entre otros, lo cual no favorece el aprendizaje del español como lengua adicional, y la no aplicabilidad de herramientas, enfoques y métodos adaptados a las necesidades y particularidades del entorno del estudiante. Esto limita el aprendizaje a la superficialidad de los contenidos que se considera necesario enseñar. Finalmente, lo que se busca es un acercamiento a la realidad del estudiante wayúu a partir de lo cotidiano, de lo propio; por esta razón, lo que cobra validez y relevancia es crear escenarios para el diálogo de saberes: saberes situados, locales y comunitarios, “es decir, saberes lingüísticos, productivos, organizativos y políticos que emanan de los pueblos y naciones indígenas” (Cabaluz & Fabián, 2017, p. 3).

1.2 Aquí surge el interrogante

¿Qué elementos culturales, lingüísticos y pedagógicos se deben tener en cuenta en el diseño de una propuesta pedagógica situada para la enseñanza del español como lengua adicional, en instituciones educativas rurales para la comunidad Wayúu?

1.3 Para resolver este interrogante

1.3.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español como lengua adicional, que incorpore elementos lingüísticos, pedagógicos y culturales del pueblo wayúu.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los elementos culturales, lingüísticos y pedagógicos de la comunidad Wayúu para el desarrollo de la propuesta.
- Identificar los retos pedagógicos que tienen los docentes en cuanto a los procesos de enseñanza del español como lengua adicional en la comunidad Wayúu teniendo en cuenta el material didáctico del que disponen.
- Diseñar una ruta metodológica para la enseñanza del ELA desde una perspectiva intercultural y situada.

1.4 Y ahora me pregunto ¿Para qué desarrollo esta investigación?

Históricamente, numerosas comunidades indígenas han enfrentado una exclusión sistemática dentro de sus propios territorios, especialmente al ser relegados de un sistema educativo que verdaderamente los represente y les brinde igualdad de oportunidades

educativas. Un ejemplo palpable de esta problemática es la comunidad Wayúu, un pueblo indígena ancestral en Colombia, residente entre paisajes de llanuras áridas y vientos intensos. Esta comunidad enfrenta retos significativos en las modestas escuelas ubicadas en sus rancherías.

En el contexto rural, los servicios educativos a menudo se encuentran en estado de abandono por parte de las entidades gubernamentales de la región – esto lo mencionó Luis Carlos y José Eduardo Epiayú. Las escuelas rurales, por lo general, son vistas como instalaciones deterioradas y olvidadas, lo cual reduce el interés en su mejora y equipamiento con recursos y materiales didácticos situados, pensados en función de su contexto, sus saberes y prácticas que garanticen una educación significativa. Este abandono es evidente en la escuela rural de Las Tunas, situada en Riohacha, donde se manifiesta claramente la relevancia de este estudio.

La carencia de metodologías y recursos pedagógicos situados que visibilicen realidades propias, metodologías pensadas en las necesidades de cada estudiante, formas alternativas de enseñanza, etc, ha impedido una enseñanza significativa del español. Esta situación revela la urgente necesidad de desarrollar estrategias didácticas y recursos pedagógicos adaptados a la comunidad Wayúu. A pesar de su interacción constante con el español, la comunidad no ha logrado integrar un sistema educativo que favorezca el desarrollo de didácticas y currículos con una perspectiva situada (o decolonial) que cuestione, revise y transforme los contenidos educativos, principalmente debido a la ausencia de prácticas de escritura y a una insuficiente formación profesional de docentes

(Arbeláez et al., 2009). En este contexto, se hace esencial diseñar y adoptar metodologías de enseñanza del español como lengua adicional, que aborden saberes y prácticas socioculturales locales, y de otras regiones del país y del mundo hispanohablante (en este caso), con el fin de propiciar un acercamiento y reflexión sobre la lengua de manera crítica.

Los miembros de la etnia Wayúu necesitan desarrollar habilidades comunicativas e interculturales que les permitan participar efectivamente en la sociedad y ejercer su ciudadanía completamente, en un país donde el español es la lengua oficial (para acceso, demandas, etc.). La evidente *falta de recursos didácticos y pedagógicos* ha destacado la brecha educativa que afecta especialmente a los niños de la ranchería Las Tunas.

Este proyecto de investigación es viable y prometedor, ya que a partir de una lectura acompañada y analítica del contexto wayúu, elabora una propuesta pedagógica para la enseñanza de español como lengua adicional (ELA) que (re)valorice saberes ancestrales, su acervo lingüístico y sus prácticas socioculturales, y la cual estará disponible para que los educadores de la comunidad indígena wayúu hagan uso de ella en sus procesos de enseñanza del como lengua adicional. Este material les permitirá desenvolverse en su cotidianidad y participar activamente en dinámicas ciudadanas más allá de su territorio; en definitiva los miembros de una comunidad construyen conocimientos, creencias, valores, tradiciones y formas de pensamiento vinculados al desarrollo de habilidades y, destrezas a partir de sus necesidades e intereses que a la larga les permitirá desempeñarse en su entorno y proyección como parte de su identidad hacia otros grupos humanos.

A su vez, la propuesta pedagógica busca valorizar, reivindicar, recuperar, generar y apropiarse de los medios de vida que los caracterizan, por ejemplo, la lengua materna como elemento de identidad, la relación con el otro y con el territorio. Por consiguiente, es oportuno resaltar que la enseñanza de lenguas y culturas debe ser considerada como un compromiso nacional y de la comunidad, con el fin de preservar la diversidad etno-cultural que constituye la base para comprender y respetar la diferencia, identidad y autenticidad de cada grupo o comunidad. También toma en cuenta las tradiciones, ideologías, muestras culturales, costumbres, lengua e idioma, creencias, acervo lingüístico y cultural, etc.

La propuesta pedagógica desarrollada en el marco de este estudio no solo enriquecerá el conocimiento práctico y teórico de los habitantes de Las Tunas, sino que también mitigarán la falta de enfoques metodológicos y recursos educativos, y servirán como guía para los docentes que enfrentan estas dificultades en un aula intercultural a todas luces.

1.5 ¿Qué se ha hecho antes? Antecedentes

El presente estudio se enfoca en resaltar la importancia de identificar necesidades genuinas en el ámbito educativo mediante la implementación de metodologías de investigación, intervención y desarrollo, con el fin de mejorar la calidad de vida de las comunidades y promover la atención a la diversidad cultural, a la inclusión intercultural y accesibilidad teniendo en cuenta la diversidad lingüística. En este marco, resulta esencial la elaboración e implementación de propuestas pedagógicas para la enseñanza del español

en contextos indígenas con perspectivas situadas y críticas. Es claro que la adquisición de un idioma va más allá de la simple aplicación de reglas gramaticales o vocabulario; implica, una relación con las lenguas y protección a las identidades de los aprendientes y, más allá de eso, implica la comprensión de que la lengua es un hecho social, cultural, político, económico y ecológico, y en este caso, el aprendizaje del español brinda las garantías para que las personas de la comunidad wayúu puedan ejercer sus derechos, hacer demandas etc., en un país donde la lengua mayoritaria no es su lengua materna.

En respuesta a esta necesidad, el presente análisis se articula alrededor de dos ejes temáticos fundamentales: en primer lugar, se revisará la literatura relevante sobre recursos didácticos concebidos para la enseñanza del español como lengua adicional en contextos rurales e indígenas; en segundo lugar, se revisan estudios que abordan la interacción entre lengua y cultura, incluyendo las contribuciones de los factores culturales en la didáctica de las lenguas.

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, es importante considerar la dinámica entre los tres componentes del *triángulo didáctico*: el docente, el alumno y la lengua (o lenguas) objeto de enseñanza, ya que cada vértice de este triángulo tiene un rol específico y su interacción determina cómo se lleva a cabo el aprendizaje; esta triada ayuda a los docentes a tener una visión holística y a reflexionar sobre cómo mejorar la interacción entre estos componentes para un aprendizaje efectivo. Paralelamente, investigaciones tanto locales como internacionales han destacado la necesidad de considerar factores socioculturales específicos al diseñar materiales didácticos para poblaciones determinadas.

Seguidamente, se examinarán estudios enfocados en desarrollar soluciones o estrategias innovadoras que mejoren la enseñanza del español como lengua adicional y promuevan la comunicación intercultural.

1.5.1 Material didáctico y pedagógico para la Enseñanza del Español como lengua adicional, en Contextos Rurales e Indígenas

Dentro del contexto de la enseñanza del español como lengua adicional (o extranjera como se comúnmente en la literatura) en entornos indígenas, el investigador se encuentra ante un conjunto de retos pedagógicos significativos. Hamel et al. (2004), en su estudio educativo de investigación-acción; describen cómo la adopción de un modelo educativo basado en aulas-taller transforma el enfoque tradicional a través de un proceso dinámico de práctica, análisis y teorización. Este proceso, denominado “espiral del conocimiento”, comprende sesiones intensivas de observación y registro de clases que, seguidas de análisis en las tardes, posibilitan una revisión y ajuste inmediato del material educativo.

Tal adaptación facilita una respuesta rápida a las necesidades cambiantes de los alumnos, permitiendo a los educadores implementar innovaciones pedagógicas en periodos cortos que, de otro modo, requerirían meses de desarrollo. Esto establece un entorno educativo donde se fomenta el uso activo del español, favoreciendo una inmersión total en la lengua (Hamel et al., 2004).

Los hallazgos de esta investigación resaltan tres principios fundamentales: primero, el uso permanente del español en términos de la interlengua en el aula para crear un ambiente de confianza y sin miedo a los errores; segundo, la necesidad de ajustar el discurso del docente al nivel de comprensión de los estudiantes para maximizar su entendimiento; y tercero, la importancia de enseñar ELA a través de contenidos no solo pertinentes sino también estimulantes para los alumnos. Este enfoque no solo mejora las competencias lingüísticas en español, sino que también promueve el respeto por la cultura y lengua indígenas, igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente en el aula, en la comunidad y en los espacios de participación ciudadana, contrarrestando los efectos negativos de procesos de castellanización que han promovido la asimilación cultural y exclusión lingüística. No obstante, pese a que haya un desarrollo del conocimiento, no se abordan temáticas desde lo situado, como se propone en esta investigación.

En otra investigación realizada en la Universidad Pontificia Bolivariana (Arbeláez et al., 2009) subraya la crucial necesidad de formación apropiada para los etnoeducadores, es decir docentes capacitados para educar a los niños en sus ambientes culturales, para formarlos desde y para la diversidad, fortaleciendo la identidad cultural y mediar encuentros de culturas; son docentes empeñados en enseñar desde lo propio, lo ancestral. El estudio revela que muchos docentes en contextos indígenas son mayormente empíricos y destaca la relevancia de promover un entorno que fomente la excelencia pedagógica y los diálogos interculturales esenciales para un desarrollo social balanceado. En el estudio se analizaron 6 tesis de licenciatura:

Tabla 1.*Investigaciones Estudiadas*

Autor	Título
<i>Agudelo y Nieto (s.f.)</i>	La Educación Personalizada como una Alternativa en la Calidad de la Educación.
<i>González (s.f.)</i>	Cartilla Didáctica para la Enseñanza del Nasa Yuwe Lengua Materna Indígenas Paeces
<i>Aguilera (s.f.)</i>	Propuesta de Lectoescritura en Lengua Puinave Traducido al Castellano.
<i>Machado y Córdoba (s.f.)</i>	La educación en el grupo indígena embera chamí del corregimiento de Santa Cecilia, Departamento de Risaralda.
<i>Méndez (s.f.)</i>	La Escuela Escenario para Desarrollar Procesos de Recuperación de la Lengua Indígena Korebajú de Consaya en el Municipio de Solano - (Caquetá).
<i>Puama y González (s.f.)</i>	Propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua sía pedee y el español. Escuela Francisco Javier Puama, comunidad de Aguaclarita, resguardo indígena de Guanguí, municipio de Timbiquí, departamento del Cauca

Nota. Tomado de Arbeláez et al. (2009).

El análisis de las anteriores investigaciones para los etno-educadores ilumina la insuficiente adopción de métodos didácticos innovadores por parte de las autoridades educativas. A pesar de esfuerzos individuales, predomina una tendencia hacia enfoques pedagógicos que no abordan efectivamente las necesidades socioculturales, éticas y políticas de las comunidades lingüísticas involucradas. Esto recalca la necesidad de reevaluar y fortalecer las estrategias y metodologías didácticas en la enseñanza del español

como lengua adicional, asegurando que estas se alineen con las realidades socioculturales de los estudiantes y fomenten un aprendizaje auténtico del español con respeto y valorización de las lenguas indígenas y prácticas propias de enseñanza.

Asimismo, este conjunto de estudios y experiencias recalca la urgencia de adoptar una perspectiva holística y contextualizada en la enseñanza del español como lengua adicional en comunidades indígenas, que garantice un aprendizaje significativo, situado, crítico y con apertura a la diversidad cultural y lingüística.

En otra investigación realizada por Pérez Descalzo (2016), se exploraron los desafíos que enfrentan los niños en comunidades rurales indígenas para alcanzar un dominio efectivo del español como segunda lengua. El estudio reveló notables deficiencias en las competencias lingüísticas de los estudiantes, atribuibles en gran parte a las metodologías y recursos didácticos con un enfoque convencional y tradicional, atravesados por la enseñanza memorística, repetitiva y mecánica; con desconocimiento de componentes culturales.

A continuación, se exponen las principales áreas de mejora detectadas en las prácticas educativas:

- ***Conocimiento del mundo del niño***: Según Pérez Descalzo (2016, p. 6), los materiales didácticos examinados no reflejan la realidad inmediata de los estudiantes indígenas, presentando contenidos y actividades que les son ajenos. Esto subraya la necesidad de personalizar los materiales educativos para que resuenen con las características culturales y lingüísticas específicas

de los estudiantes, considerando sus edades e intereses para incrementar su motivación y mejorar su aprendizaje del español como lengua adicional.

- **Contenido inadecuado:** Pérez Descalzo (2016, p. 6) critica la inconsistencia observada en la secuencia de contenidos en los textos escolares, notando que ejercicios simples son seguidos por textos de alta complejidad léxica, inadecuados incluso para hablantes nativos. Esta incoherencia se extiende a la elección de los temas, que a menudo son irrelevantes o inapropiados para la edad de los alumnos, como noticias de accidentes o correspondencia formal, que no capturan el interés de niños jóvenes.
- **Copias:** Pérez Descalzo (2016, p. 6) señala que la enseñanza en estas escuelas frecuentemente recurre a tareas que fomentan la repetición mecánica y descontextualizada de palabras, lo cual puede desmotivar a los estudiantes y obstaculizar su proceso educativo.
- **Corrección de tareas:** La investigación de Pérez Descalzo (2016, p. 6) también revela una tendencia a sobreestimar el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones, asignando calificaciones altas a pesar de errores ortográficos y gramaticales evidentes. Esta práctica cuestionable sugiere una falta de rigor en la evaluación y refleja un enfoque superficial que no mide adecuadamente el progreso real del estudiante en el aprendizaje del español como segunda lengua, desafortunadamente es una tendencia cuantitativa de medición de los progresos de los estudiantes que debe ser analizada y debatida a la luz de una perspectiva decolonial crítica.

Abordando otro aspecto crucial de esta investigación, se exploró la metodología empleada para la enseñanza del español y los recursos didácticos utilizados, que tradicionalmente consistían en la reproducción mecánica de textos y vocabulario descontextualizado para ejercicios de caligrafía. Esta práctica reveló que los materiales de enseñanza comúnmente distribuidos a nivel nacional no reflejan las realidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Adicionalmente, el entorno educativo frecuentemente se restringe a actividades como dictados y transcripciones, complementados con ejercicios de comprensión lectora que raramente son abordados por los estudiantes.

Es relevante considerar las observaciones de Pérez Descalzo (2016), quien sostiene que la principal consideración debe ser la adecuación de los materiales didácticos al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Un análisis crítico del texto "Comunicación 1" de la Editorial Santillana, edición de 2009, utilizado en primer grado de primaria, mostró una desconexión significativa con la realidad del estudiante; por ejemplo, la imagen de portada muestra a dos niños jugando en la playa, un escenario completamente ajeno para un niño de una comunidad rural que nunca ha visto el mar (Pérez Descalzo, 2016, p. 6). Es por esto que se deben tener en cuenta las particularidades para no caer en inequidades y poner a los estudiantes en contextos ajenos a su realidad actual.

En el curso de esta investigación sobre materiales pedagógicos para la enseñanza del español como segunda lengua, cabe destacar las iniciativas didácticas derivadas del estudio "La identidad cultural como fuente de aprendizaje", que se centró en la comunidad

de Osorno, Chile. Urrutia et al. (2005) ilustra esta aproximación con el manual "Descubriendo la identidad cultural de Osorno, colonización alemana" (s.f), que guía al estudiante a través de un recorrido histórico desde la fundación de la ciudad hasta su desarrollo durante el período colonial alemán. Este enfoque busca enriquecer el aprendizaje del idioma a través de un viaje cultural que implica conocer, vivir y compartir la cultura, costumbres, tradiciones y realidades de la comunidad. Aplicado en el colegio Santa Marta en Osorno, los resultados fueron positivos, con estudiantes que demostraron apreciar los contenidos históricos y reafirmar rasgos de su identidad local.

Estas experiencias subrayan la necesidad de que los educadores adopten y se formen adecuadamente en el uso de estos materiales didácticos, que integran la cultura, historia, costumbres, tradiciones y saberes de la comunidad o grupo como un eje transversal, lo que favorecería aprendizajes más significativos, relevantes y que favorecen el desarrollo de una mirada más compleja y situada de la lengua, relacionada con las prácticas sociales y culturales para los estudiantes.

Tras un análisis de diversas investigaciones sobre la enseñanza del español como lengua adicional y los materiales pedagógicos asociados, resulta pertinente abordar el tema de la educación rural en sus distintos contextos. No es nuevo afirmar que existe una brecha innegable entre la educación urbana y rural. Según Gómez et al. (2018), en su análisis de publicaciones del período 2012 al 2024 que abordan problemáticas en la ruralidad, se observa que la inequidad, la pobreza, la violencia, la inseguridad, la exclusión, la baja calidad de vida, el atraso y el abandono son factores comunes que caracterizan a la población rural

colombiana, factores que lamentablemente siguen vigentes y ponen en cuestión las políticas implementadas a lo largo de diversas décadas. Es crucial también considerar la necesidad de formar docentes rurales capaces de establecer objetivos y prácticas acordes con las necesidades educativas del sector y las particularidades sociales, culturales, políticas, económicas y ecológicas del contexto. Los autores concluyen enfatizando la importancia de que el Estado y los entes gubernamentales unan esfuerzos para mejorar la eficacia de la educación rural.

Complementando lo anterior, Galván Mora (2020) menciona que, tras investigar diversos escenarios, tendencias y horizontes educativos en América Latina, en México se observa el fenómeno de las escuelas multigrado, es decir, el docente tiene a su cargo estudiantes de diferentes grados en un mismo grupo, y enseña todas las asignaturas. Sus investigaciones indican que el gobierno busca eliminar estas pequeñas instituciones para concentrar la población estudiantil en áreas urbanas; sin embargo, no se consideran las condiciones específicas de los alumnos, como el desplazamiento, los recursos económicos y la persistente inseguridad regional. A pesar de esto, las políticas públicas están enfocadas en desarrollar estrategias que potencien la educación multigrado. En este contexto, ambos autores coinciden en la necesidad de formar docentes adecuadamente preparados para enseñar en zonas rurales, conscientes de la necesidad de desarrollar una competencia intercultural.

En Colombia, la situación de las escuelas multigrado también es evidente, y su existencia responde a factores sociales, demográficos y presupuestarios. Esta modalidad

representa, para muchos niños, la única opción de acceso a la educación. Por ejemplo, la investigación se centra en la escuelita rural-indígena Las Tunas y otras como la escuelita Nazaret, ubicada en la vereda Pinchote (Sevilla-Piedecuesta-Santander), y la escuelita San Pablo, situada en la vereda homónima en Pasca (Cundinamarca), donde estudiaron algunos familiares de los investigadores. En general, hablar de escuelas multigrado, como describen González et al. (2021), implica referirse a condiciones de desigualdad social y ruralidad, ya que el entorno educativo en el que operan está condicionado por factores sociales y demográficos.

En la investigación titulada "La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia" (2021), sus autores González et al. mencionan que el estudio de dos escuelas rurales multigrado, una en Tuta (Boyacá, Colombia) y otra en el Estado de Hidalgo (México), reveló carencias en cuanto a la planificación, producción y evaluación de materiales de aprendizaje y una capacitación insuficiente de los docentes para trabajar bajo este modelo. No obstante, se destaca que la diversidad en las aulas multigrado fomenta una interacción constante entre estudiantes de diferentes grados, facilitando un aprendizaje colaborativo mediado por el docente, cuyos resultados son beneficiosos para todos. En el caso de la escuelita rural Las Tunas, lugar donde se desarrolló esta investigación, este hallazgo corrobora lo que en su momento escuché por parte de los docentes participantes de esta indagación, Luis Carlos y José Eduardo Epiayú refirieron que el grupo demuestra trabajo colaborativo, ruptura de barreras generacionales y el aprendizaje es cooperativo.

1.5.2 Componente Cultural en la Enseñanza del Español como Lengua Adicional

En el campo de la enseñanza de idiomas, el aspecto cultural de una lengua excede sus formas lingüístico-gramaticales y se extiende a una exploración profunda del entorno social y cultural en el que se habla (López García, 2000). Esta fusión de cultura y lenguaje es esencial, tanto en la concepción y uso de los recursos didácticos como en las prácticas de aula.

Di Franco (2006) examina esta interacción en su investigación titulada *La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE*, resaltando cómo el contenido cultural se teje a lo largo de las dieciocho unidades del manual, cuyo título es *Rápido, rápido*; sus autoras son Lourdes Miquel y Neus Sans. La primera edición fue editada en 2002. La inclusión del componente cultural no solo se evidencia en textos que examinan esta sinergia, sino también en audios que destacan la riqueza lingüística del ámbito hispanohablante, enriqueciendo así el aprendizaje y permitiendo a los estudiantes apreciar y reflexionar sobre las diferencias culturales en comparación con sus propios contextos. Puntualizando, la investigación fue direccionada al análisis de este manual usado por estudiantes de secundaria y universitarios que cursan sus dos primeros años.

Por su parte, Gutiérrez Rivero (2003), en su estudio titulado *La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses*, critica el diseño del manual “¿Qué tal?”, cuyos autores son Matti Mäkinen y Ulla Riiho, edición de 1998, el cual es utilizado en la Universidad de Turku, por su tendencia a segmentar lengua y cultura en capítulos

separados, lo que parece indicar una desconexión entre estos elementos. Aunque el prólogo del manual enfatiza la importancia de la dimensión cultural, al destacar aspectos históricos y cotidianos del mundo hispano, el autor argumenta que el material podría ser más efectivo si utilizara la cultura de los estudiantes como un recurso para enriquecer el aprendizaje y fomentar un diálogo intercultural más profundo y de esta manera lograr que el componente cultural se transversalice y se relacione con prácticas sociales cercanas a cotidianidades de los estudiantes.

Del mismo modo, Areizaga (2002), en su estudio titulado *El componente cultural en la enseñanza de lenguas* aborda la creciente importancia de integrar aspectos culturales en los materiales educativos. En su evaluación del “Manual de Lengua y Cultura: Comunicación oral de Cáritas”, el autor sostiene que la cultura debe ser considerada un componente integral, no un añadido, apoyando así los principios del enfoque comunicativo. Este manual, orientado a estudiantes migrantes de ELE (Español Lengua Extranjera), demuestra que la cultura es clave para el desarrollo de competencias interculturales y ofrece un marco sólido para la estructuración curricular, el diseño de recursos didácticos y la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Estos análisis resaltan la necesidad de una enseñanza de la lengua adicional que no solo se enfoque en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también promueva una comprensión y valoración del contexto cultural relacionado. Un material didáctico efectivo deberá incorporar elementos culturales que profundicen la experiencia pedagógica y faciliten una interacción significativa y situada entre el estudiante y la lengua objetivo. Esta

integración es crucial para el desarrollo de una competencia intercultural, especialmente en la enseñanza del español a comunidades indígenas como la Wayúu.

En conclusión, la relación indisoluble entre la cultura y la lengua es fundamental para comprender que la lengua es un objeto o hecho situado, se produce en el marco de unas prácticas sociales; no son hechos aislados o un sistema de signos encapsulado, sino más bien contribuyen al desarrollo de enfoques de enseñanza interculturales críticos que evidencien en el aprendiente una actitud de apertura y sensibilidad al entrar en contacto con otras culturas, así como una visión crítica frente a las inequidades y prácticas de dominación presentes en todo el grupo social. Estos enfoques de enseñanza suponen a su vez la construcción de propuestas pedagógicas y recursos didácticos situados que reconozcan, visibilicen y tensionen, si es el caso, las dinámicas culturales de los grupos sociales, para pensarse en acciones de transformación social.

2. (Re)-Conociendo el Territorio

Volver a Riohacha fue una explosión de emociones, me hizo recordar el año 2005 cuando viví y trabajé en el sector comercial. En esta ocasión, mi visita como estudiante de maestría, y con inquietudes particulares respecto a la enseñanza del español, me llevaron a (re)conocer el territorio de manera diferente, y guiada por las voces, los pasos de mis amigos Luis Carlos y José Eduardo Epiayú, además de las experiencias y conversaciones que sostuve con la comunidad.

La comunidad indígena wayúu, caracterizada por su gente amable, trabajadora, humilde, la cual también, y como todo grupo humano tiene sus complejidades, es la seleccionada para desarrollar el proyecto de investigación. Esta comunidad con la que trabajo se encuentra ubicada en la ranchería llamada Las Tunas, en el kilómetro 21 por la vía de Riohacha a Maicao; antes de llegar a Aremasai, se desvía a la izquierda y, a 10 metros de la carretera principal, se encuentra Las Tunas, una pequeña ranchería que está conformada por 17 familias, un total de 72 personas, incluyendo hombres, mujeres y niños. Sus habitantes viven dispersos, y las casas están hechas de barro con varas que sostienen la estructura.

El techo está fabricado con madera de cardón (yotojoro en wayúunaiki) y sus humildes hogares no cuentan con nomenclatura. Su sustento proviene de la venta de

artesanías y carne de cabra, además del cultivo de yuca, maíz, ahuyama y frijoles (cabecita negra y frijol nativo), todo dependiente de la temporada de lluvias. Su gente es amable y servicial, comparten, se visitan a menudo, se ayudan entre sí y son muy dóciles en su trato con los demás. Para comunicarse con los visitantes, es indispensable un intérprete, ya que no hablan muy bien el español.

La indumentaria es una parte importante de su cultura; por ejemplo, el hombre usa el “wayúucoo”, una prenda que únicamente cubre la zona genital, sostenida con un lazo en la cintura, acompañado de una camisa y unas abarcas cousu (sandalias) hechas de lana por ellos mismos. La mujer viste mantas y sandalias “wuaireñas”, con una “ekialaja” sobre su cabeza. Hay mucho más por abordar sobre los wayúu y su cultura; sin embargo, las siguientes líneas estarán dedicadas al planteamiento de la situación problemática que inspira esta investigación.

Una pequeña escuela hace parte de Las Tunas y cuenta con 15 estudiantes en total, distribuidos en preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. Los profesores, Luis Carlos y José Eduardo Epiayú, han contribuido satisfactoriamente a identificar la problemática a analizar. Tras entablar un diálogo, manifestaron que la ausencia de material pedagógico para la enseñanza del español como lengua adicional es el mayor impedimento para que el docente inicie su proceso de enseñanza. No cuentan con ninguna ayuda o apoyo didáctico por parte de los entes que los supervisan, dirigen y controlan (Secretaría de Educación de la Guajira y Centro Etnoeducativo Anouí). La totalidad de los recursos destinados a las escuelas nunca llega, lo que impide que los niños puedan aprender de

manera eficaz, vulnerándose su derecho a la educación y desencadenando relaciones de desigualdad.

La estadía en este lugar trajo consigo experiencias de vida que no solo quedarán grabadas en la memoria sino que me llevan a reflexionar sobre las complejidades culturales presentes en las comunidades. Una de ellas fue la historia de vida de quien llamaré “Carolina”, una joven de tan solo 17 años que dejó su hogar para unirse a un hombre de la comunidad, quien tiene cerca de 40 años, vive con otra esposa y tiene cinco hijos. “Carolina” decidió convertirse en su esposa, una situación cuestionable, considerando que ella es menor de edad y se encuentra lejos de sus padres y su familia. Además de la complejidad de esta unión, Carolina debe compartir a su “esposo” con otra mujer que vive en la misma ranchería. Es problemático en términos de derechos humanos, estabilidad económica y emocional; efectivamente mi intención no es emitir juicios de valor, sin embargo esta práctica a favorecido a los hombres, lo que puede reforzar dinámicas de poder desiguales y perpetuar roles de género injustos. Esto puede limitar la autonomía y los derechos de las mujeres dentro de la relación. A pesar de las circunstancias y de la desaprobación de sus padres, y las actuales reivindicaciones de mujeres indígenas feministas, Carolina se siente feliz viviendo con él. Esta relación resulta polémica por varios factores, como la diferencia de edad, la situación económica y la práctica de tener varios hijos, situación que se complejiza porque la situación económica es precaria, algunos de estos niños no desayunan, andan descalzos y duran hasta 3 días con la misma ropa, esto lo evidencí en mi trabajo de campo; añadido a esto, crecer en un ambiente polígamo puede ser complicado para los hijos debido a posibles desigualdades en la atención y recursos proporcionados por los

padres, además de las tensiones entre las diferentes familias. Pese a estas asimetrías relacionales presentes en la comunidad, Carolina colabora en las labores de docencia, organiza el salón de clases y escribe en el tablero la temática que los niños aprenderán ese día; esta rutina se repite día a día, y, a ella parece encantarle la labor.

La poligamia es parte de la cultura wayúu; lo único que se exige es que cada mujer viva en su propia casa. En cuanto al asunto de los “dotes” —bienes o propiedades, como ganado, joyas, dinero o tierras, que la familia de la novia entrega al esposo para asegurar el bienestar económico de la pareja—, parece que esta costumbre ha ido en detrimento y se practica poco en la actualidad, aunque desafortunadamente existe. En algunos casos esta práctica puede ser vista como una mercantilización de la mujer; es decir, puede interpretarse como una forma de reducir a la mujer a un “objeto de intercambio”, lo que podría perpetuar desigualdades de género. En un contexto de globalización y cambio social, algunas familias wayúu han cuestionado si el dote sigue siendo relevante o si debería modificarse para adaptarse a las necesidades actuales, – conversación con la autoridad tradicional wayúu-.

En última instancia, si el dote se mantiene como un símbolo de respeto y no como una imposición económica, puede ser visto como un elemento valioso de la tradición wayúu. Sin embargo, es crucial promover un enfoque que valore a la mujer como sujeto de derechos y no como una propiedad.

Otro aspecto que me generó cuestionamientos es que algunos niños que asisten a la escuelita deben ser traídos en moto por el profesor, quien debe desplazarse una hora

para recogerlos, situación que ocurre cada vez que llueve y se inundan los caminos de acceso. Esta situación demuestra olvido por parte de los entes gubernamentales al no proveer caminos o carreteras que permitan el acceso a las escuelas.

Por otro lado, fue posible contrastar en el territorio que los pocos materiales con los que cuentan no contemplan las particularidades del territorio, el hecho de que hablan otra lengua y que los contenidos no están contextualizados, pues son diseñados por personas que no consideran las particularidades de la cultura ni del lugar. Esto evidencia la necesidad de facilitar material pedagógico y didáctico desde una perspectiva decolonial e intercultural, que es justamente lo que se propone en esta investigación.

Desde esta perspectiva intercultural y decolonial, es posible afirmar que existe la necesidad de atender las particularidades en los procesos de enseñanza del español como lengua adicional en esta región del país, particularmente en esta escuelita rural indígena, donde la indiferencia y el olvido dejan una huella profunda. El propósito es fomentar la inclusión, el respeto, la equidad y la valoración de la diferencia, de modo que la enseñanza de la lengua adicional (LA) no implique el detrimento de la lengua materna, sino que establezca complementariedades en términos de justicia social. Esta justicia social promueve la convivencia entre culturas y naciones y garantiza la equidad entre individuos y comunidades.

3. Fundamentando el Problema

Diversos enfoques teóricos y conceptuales fundamentan la presente iniciativa pedagógica. Este análisis inicia con una exploración de la transición de la didáctica general a la didáctica específica de las lenguas, enfocándose particularmente en la implementación del español como lengua adicional dentro de comunidades indígenas o rurales. Posteriormente, se examinará cómo los aspectos culturales se integran y reflejan en la didáctica de las lenguas, destacando la interrelación entre lengua y cultura que es esencial en los materiales didácticos destinados a la enseñanza de idiomas. También, se abordarán conceptos tales como la interculturalidad y la interculturalidad crítica en el aula de ELA (español como lengua adicional) que es determinante a la hora de enseñar lenguas en un contexto indígena como el que presentamos en esta investigación. Esto da lugar a pensar desde lo situado, desde una perspectiva decolonial, donde prima el contexto, el territorio, la relación con el otro, y la comprensión de que el saber va ligado, entre otros, a las cotidianidades y relaciones con el entorno.

Por ello, en lo que se refiere al enfoque teórico que orienta el desarrollo de la investigación, se considera oportuno referirse a la perspectiva decolonial ya que es una categoría de análisis fundamental que permite entender la perspectiva de esta investigación. En ese sentido, Guevara (2020) explica que con la influencia de enfoques como la teoría crítica y el poscolonialismo, la perspectiva decolonial se ha venido

consolidando como una mirada alternativa a los métodos tradicionales. La perspectiva decolonial busca cuestionar la hegemonía del pensamiento occidental para rescatar así saberes locales. Esto resulta coherente con el trabajo investigativo que se plantea el análisis y la mirada de la experiencia de los grupos indígenas, por lo general marginados por diferentes tipos de barreras lingüísticas, culturales e incluso geográficas.

De esta manera, la construcción de alternativas que recaten la mirada de los pueblos indígenas respecto al aprendizaje de las lenguas resulta coherente con la perspectiva decolonial y, puntualmente, con la pedagogía intercultural con perspectiva decolonial. Como lo explica Méndez (2021) la pedagogía decolonial e intercultural se caracteriza por buscar trascender de la pedagogía tradicional eurocentrista, que ha permeado los modelos educativos a lo largo de la historia del ser humano; así como construir un modelo educativo dialógico e interactivo que rescate otras experiencias y miradas de la educativa, centradas sobre todo en grupos que han sido marginados por el eurocentrismo.

3.1 De la Didáctica a la Didáctica de las Lenguas: Enseñanza del Español como L2, en Contextos Indígenas y Rurales

El análisis del proceso enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional (ELA) en comunidades socioculturales específicas, como la Wayúu, requiere una comprensión profunda de la didáctica de otras lenguas. Este campo explora la sinergia entre campos disciplinares de las ciencias sociales y humanas, la comunicación, la psicología y la educación (enseñanza-aprendizaje). El objetivo es reflexionar sobre la articulación entre las

disciplinas y el proceso y evento pedagógico; igualmente, busca el desarrollo de habilidades para la comunicación, pero no solo eso: desde perspectivas críticas, tendría que ver con la comprensión de ordenes sociales, históricos, etc., de los grupos humanos que hablan y viven la lengua a aprender, estrategias pedagógicas y la adquisición lingüística, cuyo objetivo esencial es la facilitación efectiva de la comunicación. Inicialmente, es imprescindible examinar el desarrollo histórico de la didáctica de las lenguas, destacado por autores como Dolz et al. (2009), quienes sostienen que la enseñanza lingüística ha evolucionado hacia un enfoque crítico que promueve una multiplicidad de enfoques innovadores en pedagogía.

3.1.1 La didáctica: comprensiones generales

Si nos remitimos al pasado, en su influyente “Didáctica Magna”, Comenio (1971) defendió la importancia de una educación inclusiva y accesible para todos, valorando las lenguas vernáculas y fomentando métodos de enseñanza colectiva. Propuso crear ambientes de aprendizaje que fueran tanto estimulantes como adaptados a las necesidades lingüísticas, culturales y pedagógicas de los estudiantes, priorizando el uso de su lengua materna en lugar de imponer un idioma literario y artificial. Este enfoque prefiguró la transición hacia una perspectiva más analítica y científica en el campo educativo a finales del siglo XIX, lo cual fue crucial para el surgimiento de las ciencias de la educación.

Este periodo fue fundamental para el desarrollo de la didáctica general y de la psicopedagogía, aunque estos campos aún enfrentan desafíos significativos, especialmente

en relación con el fenómeno del fracaso escolar. La didáctica como disciplina amplía el saber pedagógico y requiere de un gran esfuerzo, reflexivo-comprensivo y metodologías que faciliten y posibiliten un proceso de enseñanza-aprendizaje en doble vía, tanto en la tarea del docente como en los intereses y expectativas de los estudiantes. A su vez la didáctica tiene una proyección-práctica, es decir, dedicada o direccionada a los procesos que enfrentan los docentes y estudiantes.

Según Rivilla, et. al (2009) la didáctica he de responder a los siguientes interrogantes: *qué* enseñar teniendo en cuenta la edad, el contexto sociocultural de los estudiantes, el nivel de lengua, etc; *para qué* formar a los estudiantes; *quiénes* son los estudiantes y **cómo** aprenden partiendo de metodologías contextualizadas y situadas; y *con qué* materiales o recursos enseñar. En términos generales la didáctica se puede definir como una espiral cuya relación es dinámica, donde la enseñanza está relacionada al aprendizaje y aprender determina en concepto propio de enseñar.

Escribano (2004) señala que la didáctica implica conectar la escuela con el territorio, de modo que este último sea el punto de partida para la enseñanza y se logren aprendizajes significativos en los estudiantes, quienes se apropian de los saberes propios y aprenden a partir de sus experiencias cotidianas. Por lo tanto, el docente asume un rol de orientador más que de dirigente.

Para recapitular, la didáctica diseña y aplica métodos y técnicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimiza la transmisión de conocimientos, habilidades,

valores y actitudes, adaptándose a las necesidades y particularidades de los estudiantes y su entorno.

3.1.2 La didáctica de las lenguas: perspectivas

En las décadas de 1970 y 1980, se desarrolló una de las didácticas más significativas de la época para la enseñanza de lenguas. Dolz et al. (2009) enfatizan que, desde entonces, "la didáctica de las lenguas ha reconocido las interacciones verbales no solo como un área de estudio vital, sino también como el principal vehículo para el aprendizaje, tanto en aspectos verbales como no verbales" (p. 5).

Por otra parte, y según Camps (2012):

A principios del siglo XX, las nuevas corrientes agrupadas bajo la denominación de Escuela Nueva dejaron su huella sobre todo en la educación primaria. La enseñanza de la lengua quedaba incluida en el marco de los modelos pedagógicos que se plantearon como alternativas a la escuela tradicional. Destacan, entre muchas otras aportaciones, las de Ovide Decroly, María Montessori y Célestin Freinet, cuyas influencias en la enseñanza de la lectura y la escritura llegan hasta nuestros días. (p. 19)

En el marco de la didáctica del español como lengua adicional, es crucial abordar preguntas interrelacionadas sobre el qué, quién, cómo, dónde, cuándo y por qué de la enseñanza. Dolz et al. (2009) profundizan en estos interrogantes destacando la importancia

de definir los objetivos explícitos de la enseñanza lingüística, la formación de los contenidos didácticos, la consideración de las necesidades y el progreso de los estudiantes, la selección de metodologías y herramientas adecuadas, y los métodos de evaluación de los aprendizajes. Este enfoque holístico subraya la especificidad de la didáctica de las lenguas en relación con sus fines educativos (Dolz et al., 2009).

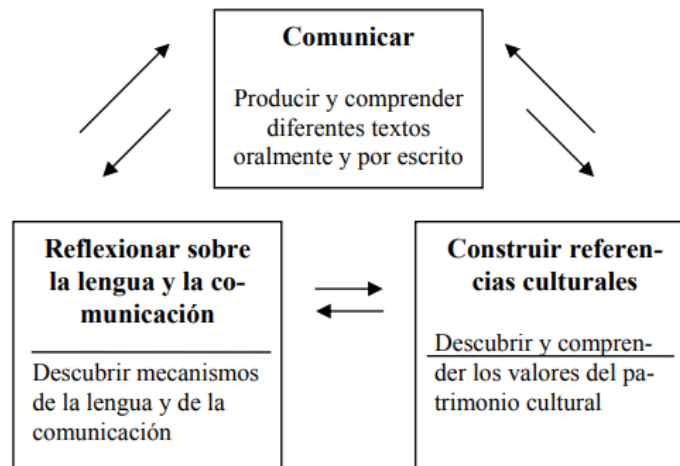
En este sentido, es posible considerar los esquemas propuestos por Dolz et al. (2009), que ilustran aspectos clave como la comunicación efectiva, la reflexión sobre el proceso comunicativo y lingüístico, y la construcción de referentes culturales. No obstante, estos elementos se quedan cortos a la hora de enfrentarse a un trabajo con comunidades étnicas como la wayúu, por lo que, a su vez, es pertinente vincular estos conceptos con la visión más situada como la de interculturalidad crítica, aquella entendida, según Walsh (2010) “como una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente” (p. 4).

Por lo tanto, lo relevante es la implosión desde la diferencia, la construcción del pensar, sentir, ver, conocer y vivir distintas; donde la interculturalidad sea entendida como propuesta de sociedad, con compromisos de índole político, social y ético que responda a la transformación socio-histórica, cuyo fundamento es una sociedad más justa. Estos elementos son fundamentales para la propuesta pedagógica y recursos didácticos que respondan efectivamente a las necesidades específicas de comunidades socioculturales no hegemónicas como la Wayúu en contextos rurales indígenas, centrando la enseñanza del

español como lengua adicional en un marco que respete y valore la diversidad cultural y lingüística:

Figura 2.

Finalidades de la didáctica



Nota: Tomado de Dolz et al. (2009, p. 9).

En el estudio de la didáctica lingüística, es fundamental reconocer que tanto la historia como el entorno sociolingüístico en el que se imparten las lenguas juegan un papel esencial en la determinación de su importancia dentro del ámbito educativo. La práctica del idioma, junto con la reflexión sobre su uso y aplicación, varía considerablemente dependiendo del contexto en el que se aprende, ya sea como lengua materna o como lengua adicional (Dolz et al., 2009).

Con respecto a la adquisición de la lengua primaria, Dolz et al. (2009) argumentan que esta promueve la formación de un intercambio simbólico esencial para la comprensión

de las dinámicas geolingüísticas y la complejidad de sus efectos en las distintas comunidades de habla. Es de vital importancia destacar que las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas varían significativamente entre la adquisición de una primera lengua y una segunda lengua. Llevando esto al plano de la interculturalidad lo que se busca es fomentar el entendimiento y el respeto mutuo entre diferentes culturas, es decir, implica crear un ambiente en el que se valore la diversidad cultural, permitiendo a los estudiantes desarrollar una conciencia de sus propias identidades culturales; todo esto apunta a las diferencias en la complejidad de las expresiones, tanto orales como escritas, que se desarrollan en los contextos educativos, las cuales varían ampliamente dependiendo de si el aprendizaje se enfoca en una lengua materna, una segunda lengua o un idioma extranjero.

Puntualizando, Simard (1997, citado por Dolz et al., 2009) afirma que:

En un contexto plurilingüe, la enseñanza de la lengua primera y de las lenguas extranjeras está integrada; el estudio de la lengua primera les permite a los alumnos comprender los principios fundamentales del lenguaje y de percibir mejor las semejanzas y las diferencias entre los sistemas lingüísticos. (p. 12)

Hasta la fecha, la didáctica de la lengua se establece como un campo de conocimiento enfocado en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas y adaptarlas a las situaciones cambiantes en las que se desarrolla esta actividad. Para abordar los aspectos didácticos en la enseñanza del español, Valero et al. (2004) proponen dentro de sus enfoques metodológicos que se

debe enseñar a aprender en lugar de centrarse únicamente en la enseñanza de la gramática. Proponen una gramática entendida e interpretada tanto por profesores como por alumnos y no exclusiva del docente. Esta conciencia gramatical, vinculada a contenidos de índole cultural, histórico, de memoria, de usos y de manifestaciones de la lengua debe funcionar como un medio necesario y suficiente, en el que intervienen factores reales, creíbles y situados. Además, enfatizan la importancia de la comprensión sobre la memorización y consideran la gramática de manera flexible, susceptible de cambio según el contexto y los aspectos socioculturales de los aprendices.

Es fundamental reconocer que, en los últimos años, el aumento del flujo poblacional ha llevado al contacto entre diversas culturas y lenguas, lo que ha generado la necesidad de desarrollar metodologías cuyo enfoque didáctico facilite el aprendizaje de lenguas adicionales. Este proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional implica, constantemente y en todo contexto, la adquisición de habilidades básicas necesarias para describir los diversos ámbitos culturales, interculturales, sociales y lingüísticos. Estas habilidades deben ser asimiladas por los aprendices para adaptarse al nuevo discurso sociocultural de la lengua que estudian, según señala Sánchez (2004).

Este mismo autor, puntualiza escribiendo lo siguiente

El aprendizaje implica un proceso cultural siempre, ya que la programación alcanza tanto a la enseñanza de la manifestación oral como a la enseñanza de la manifestación escrita de la lengua. El aprendizaje, pues, es un proceso guiado que se desarrolla normalmente en el aula y que requiere determinadas actividades que

potencien el uno y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua (Sánchez, 2004, p. 3)

La lengua, íntimamente ligada a la sociedad, no solo facilita la interacción, sino que también debe considerarse como un objeto de cultura. A su vez, es parte de la identidad de toda comunidad o grupo, cuya manifestación semiótica está vinculada a prácticas culturales, sociales e históricas. Por consiguiente, aprender una lengua adicional, como el español, trasciende el mero desarrollo de unas destrezas de comunicación. El aprendizaje de una segunda lengua constituye una aventura educativa compleja que involucra integralmente a la persona y a la sociedad. Este proceso va más allá de la mera competencia lingüística; implica una competencia intercultural que reconoce la importancia de los contextos sociolingüísticos y socioeducativos en la adquisición de la lengua (Trujillo Sáez, 2021).

En este marco, las actitudes y las destrezas deben conjugarse en la enseñanza del español como lengua adicional, abarcando no solo al grupo de estudiantes sino también todo su entorno, su territorio, sus particularidades, sus saberes y formas de vida, sus manifestaciones culturales, etc. De esta manera, la competencia intercultural entendida como la habilidad para interactuar eficaz y respetuosamente con personas de diferentes culturas, a su vez, se basa en comprender, valorar y adaptarse a las diferencias culturales; la CI toma en cuenta el conocimiento y la sensibilidad cultural, las habilidades de comunicación intercultural, adaptación, flexibilidad y reflexión crítica, se convierte en un objetivo común para todos los implicados en el proceso educativo, ya que se encuentra

entrelazada con la pedagogía orientada al debate, la evolución, mediación, acción y producción. Es decir, propuestas de interculturalidad, pedagogía y práctica que apunta a la decolonialidad, concepto que se desarrollará más adelante.

Al puntualizar en el aspecto cultural, Galeano Triviño (2015) menciona que es indispensable:

considerar la lengua no sólo como medio de comunicación, sino también como vehículo de reconocimiento cultural; en este sentido, la enseñanza del español como segunda lengua permite articular los conocimientos occidentales con los propios para lograr la construcción de aprendizajes significativos que le permitan al estudiante formarse como ciudadano capaz de desenvolverse en escenarios diversos. (p. 2)

En el contexto de la didáctica del español como lengua adicional, resulta imprescindible comprender los procesos cognitivos, emocionales y sociales que emergen en la interacción entre los docentes y los aprendices. Es esencial que los formadores posean una clara comprensión sobre cuándo, cómo y en qué medida instruir en una lengua secundaria, teniendo en cuenta los factores motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, que influyen en el ambiente sociocultural de implementación del programa educativo (Galeano Triviño, 2015).

Otro aspecto relevante abordado en este estudio es la posible afinidad entre una pedagogía descolonizadora y la gramática implícita, en la que ambas comparten la idea de que el proceso de aprendizaje no debe imponer jerarquías, sino adoptar un enfoque

emancipador, donde los estudiantes desarrollen su propio conocimiento en contextos auténticos. La pedagogía descolonizadora es un enfoque educativo que busca cuestionar y desafiar las estructuras y narrativas coloniales presentes en los sistemas educativos convencionales. Su puesta en escena apunta a promover una educación que valore, respete y recupere los saberes, culturas, lenguas y prácticas de las originarias y marginalizadas, que han sido históricamente subestimadas o invisibilizadas por el colonialismo. A su vez, esta pedagogía no solo se centra en cambiar los contenidos de enseñanza, sino también en transformar las metodologías, las relaciones de poder entre docente y estudiante y el rol de la comunidad en la educación.

Retomando el concepto de gramática implícita, esta se refiere a la adquisición de las reglas gramaticales sin enseñanza explícita o formal, aprendida a través de un método audiolingual que utiliza ejercicios de repetición, actividades comunicativas, escucha y práctica en contextos reales o simulados, con un enfoque comunicativo y una exposición a la lengua auténtica.

En este sentido, el objetivo es que los estudiantes internalicen las estructuras gramaticales de manera natural, similar al proceso mediante el cual los niños adquieren su lengua materna; los estudiantes deben deducir y aplicar estas reglas sin necesidad de una instrucción formal, apoyándose en el contexto y en la práctica. Según Contreras (2015), este sistema permite que el estudiante no sea consciente de que está construyendo estructuras gramaticales, ya que las aprende e interioriza de manera intuitiva. De acuerdo con Gómez del Estal (2004), el conocimiento implícito se construye a partir de tres mecanismos: el

análisis del *intake*, entendido como la información lingüística asimilada; la reestructuración de la interlengua; y la interacción, en la cual el conocimiento implícito y explícito interactúan de manera continua.

En el primero de estos mecanismos, el estudiante se enfrenta a un nuevo *input* (muestras de lengua a las que tiene acceso) que debe contrastar con lo que ya ha aprendido; si es coherente, pasa a formar parte de su interlengua. En palabras de Roldán (1989), toda persona que comienza a aprender una nueva lengua y trata de comunicarse en ella produce una “especie de lengua híbrida que contiene elementos de su lengua materna y de la lengua que está aprendiendo; esta lengua intermedia es conocida como interlengua” (p. 1).

En el segundo mecanismo, el estudiante parte de un conocimiento previo, que es sometido a un nuevo saber lingüístico; compara los nuevos conceptos con inferencias previas y, si lo considera necesario, ajusta las estructuras de su interlengua. En el último mecanismo, es posible llegar al conocimiento implícito a partir del explícito, aunque este proceso requiere un esfuerzo considerable porque amerita más tiempo para comprender las estructuras con sus particularidades, también, metodologías que orienten este aprendizaje.

En el caso de la propuesta metodológica de esta investigación, se apuesta por este enfoque de gramática implícita a través de actividades relacionadas con el territorio wayúu en contextos comunicativos reales. Esta metodología desafía las estructuras tradicionales en la enseñanza de la gramática, ya que desmantela la jerarquía entre profesor y alumno, permitiendo que los estudiantes descubran las reglas lingüísticas por sí mismos en lugar de

recibir las de una autoridad impuesta. Así, no es necesario que memoricen las formas y normas, sino que las adquieran y sean capaces de usarlas en situaciones de comunicación real. Por esta razón, integran el territorio, las prácticas y modos de vida de la comunidad en la enseñanza de lenguas y culturas.

3.1.3 La enseñanza de ELA en contextos rurales e indígenas: algunas aproximaciones

En entornos rurales e indígenas, donde no es raro encontrar escuelas que operan con clases multigrado o unidocentes, los desafíos para los educadores son significativos, pues deben atender a estudiantes con diferentes grados de educación y niveles de bilingüismo simultáneamente. Benavidez y Caviedes (2021) señalan que es frecuente que un alumno de cuarto grado exhiba un dominio del español inferior al de un estudiante de primer grado, lo cual exige al docente una planificación cuidadosa de sus clases, considerando estas variaciones. Asimismo, es indispensable que el educador posea un profundo conocimiento del idioma que enseña y entienda las fortalezas y limitaciones de los distintos enfoques y metodologías pedagógicas existentes. Siguiendo a Benavidez y Caviedes (2021), resulta crucial fomentar en los estudiantes la habilidad de emplear la lengua en situaciones cotidianas y para propósitos variados.

Walsh (2008, citado por Benavidez y Caviedes, 2021) manifiesta que:

la enseñanza de español como segunda lengua en comunidades indígenas se enfrenta a muchos retos, tales como el abordaje de lo intercultural, desde lo cual se

comprende que no hay culturas hegemónicas o subordinadas, sino que todas están en un mismo nivel, aunque con diferentes cosmovisiones y con necesidades particulares. (p. 6)

De esta manera, pese a la inclusión de aspectos interculturales en los sistemas educativos de zonas rurales e indígenas, dichos avances aún no logran establecer un nivel óptimo de integración y conversación genuina entre distintas culturas y conocimientos (Galeano Triviño, 2015). Walsh (2009) sostiene que la educación intercultural debería fomentarse a través de mediaciones sociales, políticas y comunicativas que generen auténticos espacios para el encuentro y la conjunción de diversas perspectivas y metodologías, siendo la escuela un espacio vital para ello.

La importancia de conservar y revitalizar los idiomas indígenas en entornos oficialmente reconocidos como pluriculturales y plurilingües es esencial, no sólo por la valoración cultural, sino también como un paso efectivo hacia el fortalecimiento de la justicia social en el marco de la descolonización en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua adicional desde una mirada crítica, inclusiva y adaptada a las necesidades de los aprendientes (Brumm, 2006).

Partiendo de la concepción de la justicia sociolingüística planteada por Zabala (2019), la mayoría de los niños cuando asisten a la escuela no solo llevan una nueva lengua, traen consigo maneras culturales de usar aquella lengua, junto a valores e ideas que disienten de la cultura hegemónica presente. Y que es que el aprendizaje de la lengua no se da de manera técnica. El uso de la lengua es parte de nuestras prácticas sociales y

cotidianas, de lo que somos y asumimos de los que nos rodean y de nuestra esencia e identidad.

Históricamente, las categorías de "indígena" y "campesino" han sido vinculadas erróneamente con conceptos de inferioridad y marginalización. Tal percepción ha omitido reconocer la contribución esencial de las zonas rurales en el desarrollo urbano, mostrando una continua desigualdad entre lo urbano y lo rural que también se manifiesta en la educación.

Arango y Rodríguez (2016) caracterizan las escuelas rurales como ámbitos con desventajas, afectados por infraestructuras en deterioro y una notable falta de recursos, lo que refleja un abandono histórico en contraste con los esfuerzos de las décadas de 1970 que buscaban incorporar la educación rural dentro de políticas de reforma agraria y desarrollo social. No obstante, la escasez de acceso a las tecnologías de información y comunicación (TICs), sumado a una educación de baja calidad y poco adaptada a las necesidades locales, ha exacerbado la desigualdad existente.

En este entorno, Lozano Flórez (2012) destaca que la Escuela Nueva, un modelo educativo implementado en zonas rurales, se fundamenta en los principios de la pedagogía activa. Este modelo coloca al alumno en el corazón del proceso de aprendizaje y promueve el trabajo colaborativo como medio para llevar a cabo actividades académicas, favoreciendo también la interacción entre la escuela y la comunidad rural.

Ya, a lo largo de las décadas de 1980 y 1990, Colombia experimentó un renovado enfoque hacia el fortalecimiento de la educación en zonas rurales. Este período fue

significativo debido a la sinergia entre el gobierno y el sector privado, que catalizó la formulación de estrategias pedagógicas y modelos educativos orientados a mejorar la calidad de la educación en dichas comunidades. Estos esfuerzos culminaron en la implementación del Proyecto de Educación Rural (PER), el cual tuvo su primera fase entre 2001 y 2006, seguida de una segunda etapa que continuó bajo las directrices de la política pública de educación rural vigente.

Los enfoques educativos innovadores implementados incluyeron:

- ***Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)***: una metodología que amalgama la educación formal con las dinámicas de trabajo y organización comunitaria, proponiendo una formación holística ajustada a las necesidades locales.
- ***Posprimaria***: a menudo vista como una continuación de la Escuela Nueva, este modelo utiliza proyectos pedagógicos productivos junto con guías de aprendizaje diseñadas para impulsar el crecimiento local.
- ***Aceleración del Aprendizaje***: inspirado por iniciativas en Brasil, este modelo proporciona educación primaria a estudiantes de zonas rurales que no se ajustan al rango de edad escolar regular, acelerando su proceso educativo.
- ***Telesecundaria***: modelo basado en experiencias de México, permite que los estudiantes en localidades remotas finalicen su educación secundaria mediante recursos educativos televisivos.

- **Servicio Educativo Rural (SER):** la modalidad más reciente que se enfoca en jóvenes y adultos de áreas rurales, quienes pueden completar su educación básica y secundaria mediante tutorías personalizadas y módulos de estudio que favorecen el autoaprendizaje.

Este análisis de la evolución desde la castellanización hacia una educación bilingüe y posteriormente, la educación intercultural bilingüe, revela una progresiva transformación en la percepción sobre la lengua y sus hablantes. Comprender esta transición es fundamental para evaluar el estado presente de la educación en comunidades indígenas como la Wayúu, enfatizando la necesidad de desarrollar una propuesta pedagógica situada, a las peculiaridades lingüísticas y culturales de cada grupo.

3.1.4 Por una enseñanza situada de ELA: perspectivas de(s) coloniales y críticas para la enseñanza de lenguas

Como una apuesta epistemológica y pedagógica, mi propuesta se sitúa en las reflexiones de pedagogías situadas, significativas y críticas, por lo que encuentra sentido en la perspectiva pedagógica decolonial y de la interculturalidad crítica.

El proceso formativo como se ha concebido desde hace varios años es adoctrinante, es estructuralista, de corte neoliberal y jerárquico. Por eso, frente a estas formas de educación tradicional surgen otras perspectivas, como los enfoques decoloniales los cuales

buscan, entre otros, dismantelar las estructuras de poder y las jerarquías de cualquier orden. Las pedagogías decoloniales en primera instancia apuntan a revalorizar las epistemologías y conocimientos locales, desaprender lo impuesto y volver a reconstituir el ser; a su vez promueve las prácticas de resistir, re-existir y re-vivir (Walsh, 2013). A su vez, esta pedagogía, tal y como lo mencionan Ocaña, et. al (2018) proponen como base el cuestionamiento, una actitud insurgente, un análisis crítico y la provocación de desaprendizajes y re-aprendizajes.

Para pensar y llevar a cabo una pedagogía decolonial para la enseñanza de ELA, se debe reconfigurar el perfil del docente para que facilite un diálogo en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas. También, proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resignifique el rol del estudiante en el proceso educativo, para que contribuyan al proceso de aprendizaje desde su experiencia y su contexto, es decir, debe ser co-constructor del conocimiento; finalmente, que se reconozca capaz de transformar su entorno, basado en una comprensión de su realidad.

Walsh (2013) menciona que esta pedagogía de ninguna manera es externa a las necesidades, realidades e historias vividas de la gente y la comunidad, sino que son parte general de sus persistencias, luchas, perseverancias. Por tal razón, la propuesta metodológica que se plantea en esta investigación tiene en cuenta el reconocimiento de lo propio, el territorio, prácticas y modos de vida de los wayúu para enseñar lenguas y formas culturales; ya que promueve una relación de respeto y diálogo entre diferentes saberes y culturas, con una ética de correspondencia y reconocimiento de la diversidad.

La descolonización, según Fanon (2009), es un modelo de des-aprendizaje, donde todo conocimiento impuesto y asumido por la colonización debe ser desaprendido para que surjan nuevos saberes, un despertar. También es un proceso de rehumanización en el que los oprimidos reclaman su identidad, cultura y dignidad. En este orden de ideas, y siguiendo a Rivera Cusicanqui (2010) en su documento *Ch'ixinakax Utxiwa: reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, la descolonización implica un cambio radical en las estructuras económicas, sociales y culturales que perpetúan la dominación colonial. Por esta razón, lo que se busca en esta propuesta pedagógica es pensar nuevas formas de ser, pensar y actuar de los protagonistas del proceso educativo, visibilizar, recuperar y valorar estos otros saberes y epistemologías de la comunidad wayúu, es decir, rechazar las formas hegemónicas de producir conocimiento dando lugar al surgimiento de otras formas de pensar y conocer.

En contextos de minorías lingüísticas, la enseñanza de una lengua adicional se erige como uno de los caminos hacia la inclusión social, la equidad, la mejora de condiciones de vida y la disminución de disparidades, particularmente en contextos de comunidades indígenas, como en nuestro caso. Los residentes de estas comunidades, al igual que todos los individuos, tienen derecho a una educación de calidad, justa e inclusiva, que les permita para desenvolverse participar activamente en diversos ámbitos sociales, académicos, laborales y políticos. Es, por lo tanto, crucial analizar los métodos y estrategias de enseñanza y considerar las experiencias más recientes en el campo de la adquisición de segundas lenguas para mejorar las prácticas educativas.

Tal y como lo menciona Molina (2023), hablando de estrategias pedagógicas, se hace necesario indagar sobre el tema para que facilite la familiarización de la otra cultura sin que entre en pugna con la cultura origen. La práctica intercultural de la lengua va más allá de las estructuras gramaticales con todas sus implicaciones, se fundamenta en la apropiación de la lengua para pensar y simbolizar el mundo desde su praxis cultural. Se debe analizar las particularidades en la enseñanza del español como lengua adicional, determinando así todos aquellos componentes tales como, principios, modelos o sistemas de inclusión del otro, es decir, de una interculturalidad que responda a un desarrollo no colonial.

Ahora bien, esta perspectiva va de la mano con lo que se denomina justicia sociolingüística. Al respecto, Zabala (2019) plantea un muy interesante punto de vista que debe ser considerado con detenimiento por las ventajas y éxito que representa: el uso de la lengua no depende tanto de la persona sino más bien del entorno que lo cohibe, lo inferioriza por su nivel socioeconómico o lo discrimina. Por lo tanto, las personas bilingües o multilingües pueden verse incapacitados o vulnerados si están fuera de su entorno. Es por ejemplo, en el caso de los hablantes wayúu, ellos en sus rancherías hablan su lengua originaria (wayúunaiki), mientras que en la ciudad hablan español, esto no puede ocasionar una apreciación errónea de que las lenguas deben separarse. El que habla en su lengua materna se considera inferior, discriminado, pobre, con bajo nivel de escolaridad; esto puede llegar a ocasionar vergüenza por hablar en su lengua de origen por culpa de su interlocutor que lo posiciona de esa manera.

Es aquí donde la percepción debe cambiar a la luz de la justicia social: el uso de la lengua materna y de la lengua adicional no debe condicionar al hablante, es decir, no lo hace menos ni superior, no debe sentirse avergonzado, ambas lenguas deben hallar complementariedad. En América Latina, se percibe una inclinación creciente hacia la capacitación de profesionales indígenas bilingües, quienes son orientados tanto en el uso de sus lenguas nativas, como en la complementariedad de las dos lenguas y en la interacción constante entre lengua y cultura como praxis pedagógica, a su vez, en la elaboración de materiales didácticos y la planificación lingüística (Brumm, 2006).

3.2 Componente Cultural en la Didáctica de las Lenguas. Relación Lengua y Cultura en el Material Pedagógico para la Enseñanza de Lenguas

En primer lugar, es fundamental destacar que los términos lengua y cultura son indisociablemente conexos, pues la formación del primero está asociada a múltiples componentes culturales (Giménez, 2005). La cultura, por su parte, de manera muy general, abarca las prácticas, creencias y costumbres que están profundamente arraigadas, mientras que la identidad cultural se construye a lo largo del tiempo a través de la historia, el idioma, la religión, el arte, la gastronomía, las festividades y las interacciones sociales, y permite a los individuos sentirse parte de un grupo con una herencia cultural común, de manera general, se asocia con nuestro sentido de pertenencia a un grupo *específico*.

Abordar la enseñanza del español como lengua adicional requiere una inmersión en el componente cultural, dada su intrínseca relación con el idioma. A menudo, aprender una

lengua se asocia a dominar formas gramaticales para comunicarse efectivamente; sin embargo, la realidad es más compleja. Al entender que la lengua es un objeto de la cultura, esta última entendida como el conjunto de prácticas y procesos dinámicos de significación y de relacionamiento de los grupos sociales, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas situadas, etc.

3.2.1 Relación lengua y cultura para la enseñanza de lengua

Ahora bien, la interacción entre lengua y cultura no es nueva en el marco de la didáctica de lenguas; de hecho, se ha convertido en un aspecto crucial para quienes reflexionan sobre enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas. Areizaga (2002) explora la dimensión cultural, destacando su importancia en el proceso de aprendizaje lingüístico:

uno de los aspectos básicos de las relaciones entre lengua y cultura es cómo los diferentes usos que encontramos de la lengua nos dicen cosas de los hablantes y sus relaciones con otros hablantes y con las diferentes situaciones de comunicación. Las variedades lingüísticas reflejan dichos usos y deberían estar presentes en la enseñanza de la lengua. (p. 9)

La relación entre lengua y cultura está profundamente entrelazada, ya que la lengua no solo es un medio de comunicación, sino también un vehículo para transmitir y compartir la cultura de una comunidad. Esta conexión es clave para el desarrollo de la competencia

comunicativa intercultural, que implica no solo la capacidad de interactuar lingüísticamente en otra lengua, sino también de comprender los contextos culturales y sociales de las personas con las que se interactúa.

Por lo tanto, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural crítica constituye un elemento crucial para la educación lingüística, lo cual requiere de materiales didácticos especialmente diseñados para este propósito. El término "cultura objetivo", según lo define Areizaga (2002), alude a la cultura que se imparte en las aulas, distinta del entorno multicultural de los alumnos procedentes de diversas culturas. Si bien la noción de «cultura objetivo» podría resultar útil en términos pragmáticos, tendría que pensarse más esas culturas asociadas a las lenguas de modos más relacionales, en donde, si bien hay diferencias, también hay sintonías, conexiones, etc.

La competencia intercultural, descrita por el Instituto Cervantes (s.f) como la habilidad de un aprendiz de lengua extranjera o lengua adicional para interactuar efectivamente en un contexto específico marcado por influencias sociales y culturales, es un componente fundamental de la enseñanza lingüística y cultural. Belmonte y Agüero (2003) resaltan la necesidad de que los alumnos desarrollen conciencia lingüística a través de experiencias interculturales, tanto reales como simuladas, subrayando el papel esencial del educador en ofrecer un ambiente que fomente el respeto y la empatía hacia la diversidad cultural.

Sin embargo, la historia colonial y las dinámicas de poder entre culturas dominantes y subordinadas pueden hacer que el concepto de competencia intercultural refuerce

estructuras desiguales si no se aborda de manera crítica. Esto plantea la siguiente pregunta: ¿cómo influyen las relaciones de poder en el desarrollo de la competencia intercultural? Por ejemplo, existen asimetrías de poder entre culturas en las que las dominantes suelen establecer las normas sobre lo que se considera "competente" interculturalmente, mientras que las minoritarias o subordinadas pueden verse obligadas a adaptarse. Además, las relaciones de poder coloniales no solo establecieron jerarquías entre culturas, sino que también determinaron cuáles eran dignas de ser estudiadas o reconocidas. En el ámbito de la competencia intercultural, esta herencia puede llevar a que las culturas no occidentales sean vistas a través de un lente de exotismo o inferioridad.

A lo que se le apuesta en términos de enseñanza de lenguas y culturas es el progreso de una pedagogía cuyo énfasis es la competencia comunicativa orientada hacia la interculturalidad, donde la simbiosis (lengua y cultura) se enseñen de modo integral y relacional. Paricio (2014) advierte que, en la competencia intercultural, la cultura es heterogénea, es dinámica, está en continuo cambio; por lo tanto, lo destacable aquí es que, el docente se convierte en mediador entre los aprendientes y la nueva cultura que están aprendiendo con todas sus particularidades.

En relación con la interacción entre lengua y cultura, es crucial, conforme a Geertz (2001), considerar que la cultura consiste en un sistema estructurado de significados y símbolos que permiten a los individuos interpretar su mundo y expresar sus emociones y juicios. Según Poyatos (1994, citado por Iglesias, 2000), la cultura se entiende como las prácticas compartidas por una comunidad en un entorno geográfico determinado, influidas

por factores como los medios de comunicación, las interacciones sociales y las actividades cotidianas. Además, Miquel y Sans (1992) incluyen definiciones como la de Harris (1990) que describe la cultura como un conjunto de tradiciones, estilos de vida y patrones de pensamiento, emoción y acción que son adquiridos socialmente.

En resumen, cultura no es un objeto o unas prácticas estables o estáticas, sino como un proceso social dinámico, en el que se exploran formas de significar, ser y actuar en el mundo, así como un compendio de valores, pensamientos, saberes, acciones que caracterizan una comunidad, etc, donde se comparte y se aprende, no se aísla, más bien se complementa, se enriquece a partir de prácticas sociales.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la incorporación de la dimensión cultural en el aprendizaje de idiomas ha planteado desafíos significativos. Esta complejidad es enfatizada por Barro et al. (2001, citado por Trujillo Sáenz, 2005) quienes argumentan que existe una notable dificultad para enlazar de manera directa los estudios lingüísticos con los análisis culturales, resaltando que tal vínculo es complejo y a menudo inconexo. Tradicionalmente, tanto la lingüística como la didáctica han basado sus fundamentos en teorías derivadas tanto de la propia lingüística como de la psicología.

Por consiguiente, el concepto de cultura se ha integrado, en muchas ocasiones, de manera algo precipitada y superficial en los recursos educativos y textos de aprendizaje de idiomas. Al respecto,

Morillas (2001, citado por Trujillo Sáenz, 2005):

Señala que la enseñanza de la cultura dentro de la lingüística aplicada se ha llevado a cabo bajo 5 paradigmas: 1) cultura como civilización, 2) cultura como etnografía de la comunicación, 3) cultura como ajuste psico-social, 4) cultura como cognición cultural y 5) cultura como concienciación crítico-emancipativa. Su trabajo concluye diciendo que los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social conductual-normativo, las tendencias actitudinales psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa han de ser tenidas en cuenta para un tratamiento adecuado de la cultura en la enseñanza de la lengua. (p. 7)

Existe un consenso entre quienes enseñan o estudian español como lengua adicional o como lengua extranjera (LE) sobre la necesidad de enseñar cultura simultáneamente con la lengua, aunque, más que simultaneidad, y partiendo de la comprensión de la lengua como objeto de cultura, no es posible pensarse en una enseñanza de lenguas sin cultura: la cultura sería constitutiva de la lengua, por ende, su enseñanza se piensa de manera articulada para que los estudiantes adquieran un conocimiento del español vinculado a la cultura, con el fin de generar marcos de intercomprensión, reflexión y generación de vínculos que posibiliten el comprender al otro y pensarse en otros futuros.

Areizaga (2002) identifica cuatro aspectos esenciales para incorporar el componente cultural en un material pedagógico para la enseñanza de lenguas:

- La información proporcionada, las actividades y las propuestas debe ofrecer una visión clara de lo que es la cultura, los contenidos culturales relevantes

de la lengua objetivo y la perspectiva cultural que el material pedagógico ofrece.

- El modo en que el material integra la lengua y la cultura como parte del aprendizaje lingüístico.
- Para desarrollar la competencia comunicativa, es crucial que el material refleje aspectos socioculturales que permitan evaluar esta visión. Para Sanhueza, et. al (2012), esta competencia comunicativa se vincula a la competencia comunicativa intercultural, de ahora en adelante (CCI), “la cual aborda tanto el conocimiento como la habilidad para usarla” (p. 2). Por lo tanto, la coalición de conocimientos y habilidades da como resultado la transformación de la conducta, práctica y las relaciones establecidas en busca de identidad. La CCI está orientada bajo una serie de habilidades como la empatía, la flexibilidad conductual y valorar más el proceso que los resultados, las cuales darán lugar a que sean más efectivas las relaciones culturales entre los hablantes.

Por tal razón, una de las características más sobresaliente en la CCI es la coexistencia de componentes culturales diferentes que puede aportar cualquier persona en un contexto comunicativo, donde existe un conocimiento cultural de otras comunidades para identificar similitudes y diferencias; por otro lado, hay presencia de sensibilidad y respeto al reconocer las perspectivas culturales del otro, evitando prejuicios y estereotipos; se promueve una reflexión crítica sobre la propia identidad

cultural y sus implicaciones en la comunicación, para minimizar posibles choques culturales.

- Evaluar la coherencia entre la cultura objetivo y el contenido lingüístico en la programación del material.

Areizaga (2002) subraya que "el tratamiento que se haga de las variedades lingüísticas será fundamental a la hora de elegir un material o propuesta pedagógica, sobre todo teniendo en cuenta si se va a usar en situación de inmersión o a distancia de la cultura meta" (p. 15). A pesar de las brechas, problemas y desafíos que surgen durante el proceso educativo, siempre existen oportunidades para construir puentes que unan cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como destaca Trujillo (2005), una comprensión clara y precisa de "cultura" y sus derivados nos permite proponer e implementar estrategias para la enseñanza de la lengua desde una perspectiva intercultural. Este concepto de cultura no solo se refleja en el diseño de materiales educativos, sino que también abarca la concepción del ser humano, del estudiante y sus procesos de aprendizaje

3.2.2 Noción de interculturalidad: ¿cómo se entiende?

Según Walsh (2010), la interculturalidad se enmarca en el esfuerzo por promover relaciones positivas entre diferentes grupos culturales, formar ciudadanos conscientes de las diferencias y confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión.

Walsh aborda la interculturalidad desde tres perspectivas. La primera es la interculturalidad relacional, que se refiere al contacto entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los cuales pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Sin embargo, esta perspectiva presenta una problemática, ya que tiende a ocultar o minimizar los conflictos y los contextos de poder, hegemonía y colonialidad continua. La segunda perspectiva es la interculturalidad funcional, que se basa en el reconocimiento de la diversidad y las distintas manifestaciones culturales. Esta perspectiva busca promover el diálogo, la convivencia y la interacción con el otro, haciendo que la interculturalidad sea funcional. Además, la interculturalidad debe entenderse como una propuesta de sociedad, un proyecto epistémico, social, político, económico, ecológico, entre otros, enfocado en una transformación profunda de la sociedad.

La tercera perspectiva corresponde a la interculturalidad crítica, de la cual Walsh plantea que se debe partir del problema estructural-colonial-racial donde evidentemente existe un poder racializado y jerarquizado. De esta posición, se entiende la interculturalidad crítica como un proceso que se construye desde la gente, por las luchas sociales de los pueblos indígenas y afrodescendientes y por las relaciones de poder coloniales que siguen vigentes en la región. Es decir, no es solo un proceso de diálogo entre culturas, sino un proyecto político de transformación social.

A diferencia de la simple coexistencia de culturas, la interculturalidad promueve una relación activa de intercambio y aprendizaje entre ellas, con el objetivo de construir una

sociedad más inclusiva y equitativa, donde se reconozca la diversidad cultural, se busque eliminar desigualdades y se garantice la equidad y la justicia social. Además, fomenta un conocimiento profundo de las culturas para evitar prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias. Finalmente, la interculturalidad busca generar un ambiente inclusivo en el que las diversas culturas sean reconocidas y activamente integradas en la cotidianidad.

En el caso de la propuesta pedagógica de esta investigación, la interculturalidad desempeña un papel fundamental al integrar las particularidades culturales de la comunidad wayúu en el contexto de enseñanza-aprendizaje. La ranchería, la cotidianidad de los estudiantes, sus modos de vida, saberes, costumbres, el reconocimiento y valoración de lo propio, y el fomento del bilingüismo —es decir, el uso del wayúunaiki y el español— permiten dar sentido a las prácticas pedagógicas situadas.

Las técnicas didácticas para potenciar la interculturalidad incluyen la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y seguro, junto con la integración del aprendizaje experiencial que permita explorar distintas formas de vida, de conocimiento, creencias y costumbres mediante el análisis de situaciones concretas y problemas cotidianos.

3.3.3 Ampliando la interculturalidad en el aula de ELA: interculturalidad crítica

La *pedagogía decolonial* y la interculturalidad crítica se relacionan estrechamente como lo menciona Erazo (2020) “con el hecho de entender que existen otras formas de ser, de pensar y de comprender” (p. 14), es decir implica deshacer los fundamentos del poder

sobre los que está construida la sociedad. Y es que esta perspectiva debe ir más allá de los límites de la escuela, debe proponer acciones prácticas donde no haya unas únicas formas “válidas” con sujetos aprobados frente a otros que son “excluidos” porque evitaron la perpetuación de modelos de sociedad hegemónicos y la invisibilización o exclusión de otros.

La pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica (IC), entiéndase esta última como el cuestionamiento de las relaciones de poder y las desigualdades estructurales que existen entre los diferentes grupos culturales, según Walsh (2010), lo importante de la IC, es el entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, económico, ético y epistémico de saberes y conocimientos (p. 4). La interculturalidad crítica busca no solo la interacción y el respeto mutuo, sino también la transformación social a través de la justicia, equidad y el reconocimiento de los derechos de los grupos históricamente marginados o subordinados.

La IC, busca desenmascarar las dinámicas de dominación, colonialismo y racismo que pueden influir en estas relaciones. Por esto, la propuesta pedagógica dirigida a la comunidad wayúu toma elementos de esta perspectiva para poder presentar el material pedagógico a esta población apuntando a desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes sobre cómo las desigualdades culturales, raciales y económicas se perpetúan en la sociedad. Este enfoque fomenta una educación que no solo celebre la diversidad, sino que también promueva la justicia social.

La *pedagogía decolonial* en el marco de la interculturalidad crítica busca un accionar a través de la interacción e indagación y de esa manera establecer puentes que restablezcan

la interacción propia de las personas y a su vez cerrar las brechas entre la academia y los actores que intervienen en el proceso educativo. Finalmente, esta debe promover que el maestro transforme su poder de “amo y esclavo” en una relación horizontal, que facilite un verdadero diálogo de saberes, que solo es posible a través de la decolonización el conocimiento.

Retomando el concepto anterior, Díaz y James (2010) mencionan que la decolonialidad es parte de un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad, que se originó desde el mismo momento en que la modernidad se instaló abruptamente en la vida de las comunidades y pueblos; en otras palabras, la decolonialidad es la “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad” (p. 2), ni mucho menos creará en los cuentos de la retórica de modernidad.

Según Díaz & James (2010) es importante proponer una pedagogía decolonial que actúe como contrapartida al esquema modernidad/colonialidad, comprometida con incorporar en el ámbito educativo y pedagógico reflexiones y acciones críticas que busque resistir y dismantelar la estructura conceptual y funcional de la perspectiva colonial hegemónica. Impulsar una pedagogía decolonial implica un esfuerzo considerable para garantizar sus sostenibilidad y viabilidad a largo plazo. Este esfuerzo requiere una reflexión crítica constante, orientada a la creación de alternativas en educación y formación humana, fundamentadas en principios distintos de aquellos impuestos por la colonialidad del poder. Esto facilitará la generación de movimientos que, en el ámbito didáctico y metodológico, fortalezcan cualquier intento emancipador enfocado en romper con las categorías

tradicionales y dominantes de raza, género, patriarcado y consumo, las cuales, en su significado actual, sostienen un sistema de dominación, exclusión y marginación.

Por otra parte, Ocaña, et. al (2028) mencionan que la prácticas pedagógicas decoloniales consisten en acciones formativas que se desarrollan desde una perspectiva evidentemente decolonial. Estas incluyen todas aquellas prácticas pedagógicas, curriculares, didácticas o evaluativas que consideran “al otro” sin subordinarlo ni marginarlo, sino integrándolo en un espacio de convivencia formativa basado en el respeto y comprensión. Esta pedagogía se expresa y materializa en la estructura curricular, ya sea en su diseño, desarrollo o evaluación, y cobra vida en la didáctica: en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En ese sentido, Guevara (2020) explica que con la influencia de enfoques como la teoría crítica y el poscolonialismo, la perspectiva decolonial se ha venido consolidando como una mirada alternativa a los métodos tradicionales. La perspectiva decolonial busca cuestionar la hegemonía del pensamiento occidental para rescatar así saberes locales. Esto resulta coherente con el trabajo investigativo que se plantea el análisis y la mirada de la experiencia de los grupos indígenas, por lo general marginados por diferentes tipos de barreras lingüísticas, culturales e incluso geográficas.

De esta manera, la construcción de alternativas que recaten la mirada de los pueblos indígenas respecto al aprendizaje de las lenguas resulta coherente con la perspectiva decolonial y, puntualmente, con la pedagogía intercultural con perspectiva decolonial. Como lo explica Méndez (2021) la pedagogía decolonial e intercultural se caracteriza por

buscar trascender de la pedagogía tradicional eurocentrista, que ha permeado los modelos educativos a lo largo de la historia del ser humano; así como construir un modelo educativo dialógico e interactivo que rescate otras experiencias y miradas de la educativa, centradas sobre todo en grupos que han sido marginados por el eurocentrismo.

La interculturalidad crítica le apuesta a una transformación que no se queda en el enunciado, en lo imaginario, en lo idealizado o en el discurso; requiere de una puesta en escena de sociedad, donde se considere como proyecto político, social, epistémico y ético.

La interculturalidad como lo menciona Walsh (2010) puede ser entendida como una herramienta pedagógica que busca poner en cuestionamiento los procesos de racialización, subordinación e inferioridad y sus aristas de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, a su vez promueve la construcción de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, etc. (p. 15).

En palabras de Walsh (2009) la interculturalidad crítica parte del problema de poder y se enfoca en que los estudiantes no solo entiendan las diferencias culturales, sino que también reconozcan y cuestionen las relaciones de poder, los prejuicios que pueden afectar sus interacciones en la sociedad; es decir, la interculturalidad crítica le apuesta a una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización (p. 9). En el aula, la interculturalidad crítica se evidencia en las actividades y debates que incentivan a los estudiantes a analizar cómo los estereotipos y las generalizaciones culturales impactan sus percepciones, tanto a su propia cultura como hacia las ajenas.

Es oportuno pensar en pedagogías con perspectivas de interculturalidad crítica y decolonial que dialoguen con los antecedentes críticos-políticos, a la par que inicia una lucha por la praxis situada y pensada desde el saber, poder y ser.

En resumen, la interculturalidad promueve una reflexión crítica a partir de aquellas normas culturales dominantes que pueden llegar a ser problematizadas, un diálogo horizontal donde todas las voces sean escuchadas, finalmente, una transformación social de las estructuras que perpetúan la exclusión y la discriminación.

4. Trayectorias Metodológicas

Con el fin de caracterizar los componentes culturales, lingüísticos y pedagógicos del material didáctico para la enseñanza del español como lengua adicional para indígenas de la comunidad Wayúu, y con ello, realizar la propuesta pedagógica situada, en esta sección se abordarán los elementos que fundamentan la metodología del trabajo, esto es, la tipología de investigación, el diseño de la misma, la descripción del muestreo, los instrumentos a través de los cuales se obtendrá la información necesaria para el desarrollo del estudio y las consideraciones éticas de este tipo de investigación seleccionado.

4.1 Tipo de Investigación

La presente investigación se enfoca en las implicaciones pedagógicas y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional en contextos rurales indígenas, por tal motivo, se inscribe en un paradigma cualitativo de la investigación de tipo etnográfica y exploratoria. Maxwell (2019) resalta que la investigación cualitativa es valiosa por su capacidad para dilucidar procesos, significados e influencias contextuales en situaciones específicas. Por su parte, Balcázar et al. (2013) señalan que la investigación cualitativa se enfoca en la observación y la reconstrucción de la realidad, buscando respuestas a preguntas fundamentales como "¿por qué?" y "¿para qué?". Herrera (2017)

añade que la investigación cualitativa pretende comprender las intrincadas interrelaciones de la realidad, analizando desde niveles ontológicos, epistemológicos, metodológicos, técnicos e instrumentales. En este sentido, se puede decir que la investigación cualitativa es clave para comprender la influencia de las comunidades en los procesos de construcción de la realidad, y para entender cómo se van generando diversos significados a través de las dinámicas de desarrollo.

Desde una perspectiva ontológica, la investigación cualitativa considera la realidad como dinámica y construida a través de la interacción; epistemológicamente, se establecen criterios para validar el conocimiento; metodológicamente, los diseños de investigación son emergentes y se construyen a medida que avanza el estudio; técnicamente, se recolectan datos que informan sobre la singularidad de las situaciones, proporcionando una descripción precisa de la realidad investigada.

Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa incluye diversas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos. Estos enfoques permiten examinar problemas humanos o sociales en profundidad, construyendo una imagen compleja y holística. En el contexto de la didáctica de las lenguas, se busca comprender fenómenos educativos y sociales específicos, transformar prácticas y escenarios socioeducativos, tomar decisiones informadas y desarrollar un cuerpo de conocimiento. En particular, la etnografía se establece como un enfoque valioso para la presente investigación, ya que permite generar una comprensión de las dinámicas socioculturales y lingüísticas que caracterizan a las

comunidades rurales indígenas en su relación con el aprendizaje del español. La etnografía, según Guba y Lincoln (1989), se centra en el desarrollo de procesos de observación directa que se generan a través de la construcción de relaciones horizontales con las comunidades, con el fin de reconocer percepciones y generar nuevos conocimientos a través de la interacción y de la comunidad.

Además, la etnografía en esta investigación no solo se centra en la observación del comportamiento en las aulas, sino que también explora las interacciones informales, las narrativas y las formas de comunicación que surgen en la vida cotidiana de la comunidad. Esto ofrece una visión más completa de cómo se construyen y negocian los significados lingüísticos y pedagógicos en un entorno específico, teniendo en cuenta la influencia de la lengua materna, las ideologías lingüísticas locales y las percepciones del valor del español como lengua adicional.

Otro aspecto esencial asociado con el desarrollo de la etnografía, es que no solo se centra en la observación del comportamiento en las aulas, sino que también explora un conjunto de interacciones informales que generan como resultado narrativas y las formas de comunicación que surgen en la vida cotidiana de la comunidad. De esta manera, se establece una visión más completa sobre cómo se construyen y negocian los significados lingüísticos y pedagógicos en un entorno específico, teniendo en cuenta para ello la influencia de la lengua materna, las ideologías lingüísticas locales y las percepciones de las personas que participan (Hammersley & Atkinson, 2007).

Daza (2018) subraya la importancia de abordar los problemas educativos desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite una comprensión más amplia y profunda de la práctica educativa. Este enfoque promueve la concienciación social y considera la investigación como una alianza inseparable entre el investigador y los participantes, privilegiando las palabras y perspectivas de las personas estudiadas. En este sentido, la etnografía no solo documenta la realidad tal como se presenta, sino que también permite comprender las dinámicas asociadas que orientan el desarrollo particular de las prácticas educativas, permitiendo que los resultados de la investigación partan de procesos contextualizados enfocados en rescatar la participación de las comunidades.

En ese sentido, se considera pertinente referirse a la lingüística aplicada crítica como un campo de estudio valioso para esta investigación. Como lo explican Marín y Sánchez (1991), la lingüística aplicada crítica permite entender la aplicación de métodos y teorías de la lingüística para entender y resolver problemas relacionados con el uso de la lengua, lo que corresponde a la propia experiencia humana. En ese sentido, este enfoque dentro de lo cualitativo y lo etnográfico representa un espacio amplio de discusión y análisis interdisciplinar, que es valioso también para la enseñanza del español como lengua adicional.

En particular, la lingüística aplicada crítica permite analizar cómo las dinámicas de poder, identidad y desigualdad lingüística se manifiestan en el contexto educativo, especialmente en comunidades rurales indígenas. Este enfoque permite cuestionar las prácticas pedagógicas tradicionales que a menudo imponen el español como lengua

dominante, sin reconocer o valorar las lenguas indígenas y los saberes locales (Hammersley y Atkinson, 2007). Esta perspectiva, por tanto, permite profundizar la dicotomía entre la teoría, el deber ser, y la práctica, reconociendo de esta manera la importancia que tiene la lengua como vehículo de comunicación, las emociones y los sentimientos como elementos que permean las experiencias de aprendizaje y el rol del docente como mediador de conocimientos. También dicotomía entre el saber sobre la lengua respecto al saber hacer con la lengua, es decir, el conocimiento formal de la lengua, así como las habilidades y recursos que se emplean para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita. Y, finalmente, la dicotomía entre enseñar la lengua frente a enseñar gramática (Santos, 1999). Se trata entonces de una mirada que ampliar el paradigma cualitativo de tipo etnográfico, para situarlo sobre el problema puntual de la enseñanza del español como lengua adicional.

4.2 Diseño de la Investigación

La selección del diseño de investigación es crucial, ya que define los procedimientos, técnicas y métodos que se implementarán en el estudio. En términos generales, este diseño influye en el enfoque global de la investigación, incluyendo la selección de instrumentos y el análisis de los datos recolectados. Así, la elección del diseño desde la Investigación-Acción constituye un paso fundamental, determinando la orientación metodológica del estudio que busca no solo reconocer una problemática, sino también proponer posibles soluciones.

Colmenares (2012) sostiene que la investigación-acción ofrece una riqueza metodológica notable, permitiendo tanto la expansión del conocimiento como la provisión de respuestas concretas a problemas específicos. Este enfoque, según Martínez (2009), es más que un simple proceso técnico: "El método de la investigación-acción, tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas" (p. 28).

Asimismo, Colmenares (2012, p. 13) destaca que la investigación-acción se diferencia por la participación de los protagonistas del estudio, los procesos de reflexión crítica y el interés por promover transformaciones sociales. Estas características hacen que la investigación-acción sea especialmente adecuada para transformar realidades sociales. Albán et al. (2020) describen la investigación-acción como una metodología distintiva dentro del enfoque cualitativo, particularmente en la forma en que se aborda el objeto de estudio. Este enfoque comienza con un diagnóstico inicial y la interacción con diversos actores sociales para recopilar apreciaciones, puntos de vista y opiniones sobre un tema susceptible de cambio. La metodología es participativa, ya que los participantes se convierten en protagonistas e investigadores de los hallazgos y soluciones. Además, es reflexiva, integrando el análisis del proceso y de los resultados en cada etapa.

Albán et al. (2020) enumeran etapas clave para la aplicación de este diseño:

- **Delimitación de los objetivos:** identificar síntomas específicos como la falta de material didáctico para la enseñanza del español como L2, la exclusión sociocultural, así como metodologías de enseñanza tradicionales,

descontextualizadas de lo local y poco adecuadas a las necesidades de los aprendices, entre otros.

- **Apertura de puntos de vista:** realizar un diagnóstico que recoja propuestas basadas en la praxis participativa, facilitando el debate y la negociación entre los implicados.
- **Concreción de propuestas:** transformar las propuestas en acciones concretas, con los actores involucrados asumiendo roles de liderazgo en el desarrollo del proceso.

La elección del diseño de investigación-acción es pertinente porque permite un acercamiento a los individuos involucrados en la problemática, aquellos conscientes del déficit y que pueden actuar como puentes hacia el resto de la comunidad.

En el contexto de este estudio, los docentes José Eduardo y Luis Carlos Epiayú, de la escuelita rural Las Tunas en la Guajira, han sido fundamentales para entender la problemática, identificar necesidades y analizar los factores que han llevado a la comunidad a exigir la reivindicación de su cultura y de su lengua. Este diseño también fomenta la integración del conocimiento y la acción, permitiendo a los hablantes involucrarse, interpretar, conocer y transformar la realidad objeto del estudio. Como lo afirma, Alban et al. (2020), el objetivo principal de la investigación – acción es generar cambios y transformaciones profundas en las comunidades. Aunque este alcance puede ser ambicioso para este trabajo investigativo, se busca aportar a posibles soluciones, cuyo efecto dependerá más bien de un cambio de paradigma de los modelos educativos tradicionales.

Complementario a la investigación acción, este diseño investigativo se nutre del trabajo colaborativo, como se mencionó anteriormente, gracias a la disposición de los dos docentes de la escuelita rural Las Tunas de la ranchería y la comunidad, al permitir el trabajo investigativo que se presenta. Sobre esta consideración, se puede afirmar entonces que esta investigación es también colaborativa, gracias al diálogo e intercambio entre la población y el investigador, que buscan trabajar en conjunto con la comunidad, armonizando sus necesidades y coordinando sus conocimientos, esfuerzos y energías en procura de fortalecer sus motivaciones, experiencias y emociones.

El trabajo colaborativo permite construir, de manera comunitaria, soluciones a las dificultades, establecer mejoras en los procesos de aprendizaje y encauzar las soluciones para alcanzar objetivos comunes. Según Cano (1996), la práctica colaborativa requiere una sensibilización especial para trabajar en equipo y de esta manera lograr juntos la realización y materialización del objetivo final.

La materialización de lo colaborativo con la comunidad Wayúu ha estado mediada por los espacios educativos y los roles de los docentes como líderes de dichos espacios. Al ser colaborativo, ambas partes, comunidad e investigador deben acordar objetivos en común, beneficios e intercambios justos que no buscan esquematizar la relación, sino más bien establecer unas reglas básicas de respeto mutuo. Como afirma Sandoval (2017), lo colaborativo desde la mirada decolonial debe construirse desde una relación horizontal que aporte beneficios tanto académicos como sociales, encaminados al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Por tal motivo y atendiendo a esta mirada desde lo

académico, que corresponde al desarrollo de este trabajo investigativo, se espera cuestionar desde lo pedagógico los planteamientos que han sido hegemónicos en la enseñanza del español como lengua adicional; y, desde lo comunitario, contribuir a fortalecer y validar la experiencia de la comunidad indígena Wayúu, así como su identidad y su lengua como vehículos de comunicación con el mundo.

4.3 Instrumentos de recolección de datos

Para cualquier investigación, indistintamente del paradigma al que obedezca (cualitativo o cuantitativo) se requiere de un repertorio de información indispensable sobre la cual se realizan los análisis que someten a prueba las hipótesis y propician las consecuentes conclusiones que corresponden a los objetivos planteados en dicha investigación, en pocas palabras, la recopilación de datos constituye un componente esencial en cualquier investigación, siendo determinante para alcanzar conclusiones sólidas (Mendoza y Ávila,2020). Dominar la adecuada recolección de datos y la selección del método más idóneo es una habilidad indispensable para todo investigador. Estos procedimientos permiten obtener información valiosa que responde a la pregunta de investigación.

Diversas técnicas e instrumentos son aplicables para la recolección de datos en investigaciones. En el ámbito de esta investigación cualitativa, retomamos la propuesta de Muñoz et al. (2001), quienes destacan métodos como la encuesta, la observación sistemática, el análisis de contenido y la entrevista. Es fundamental que cualquier

instrumento utilizado sea confiable, objetivo y válido, ya que la ausencia de alguno de estos elementos comprometería la utilidad del instrumento y la legitimidad de los resultados obtenidos. Mendoza y Ávila (2020) sostienen que, para evaluar un fenómeno en un contexto específico, el investigador puede recurrir a las percepciones de las personas afectadas para obtener una visión comprensiva de la situación, generando así información primaria.

La entrevista es una actividad planificada entre dos personas, donde el investigador formula una serie de preguntas para obtener información específica. Useche et al. (2019) describen la guía de entrevista como una herramienta que establece una ruta precisa, permitiendo al investigador concentrarse en recopilar información concreta sobre el tema investigado y evitando aspectos irrelevantes. Este autor menciona tres aspectos clave: 1) delimitar y tener claridad sobre el tema, 2) definir lo que se quiere preguntar, y 3) ordenar las preguntas de lo general a lo específico, manteniendo una secuencia lógica.

Para este estudio, se optó por la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección dentro del paradigma cualitativo con enfoque etnográfico. De Toscano (2009) la describe como un instrumento adaptable al individuo, que trabaja con las palabras y sentimientos del entrevistado, no solo para recabar datos, sino también para comprender al sujeto desde su perspectiva interna. Este tipo de entrevista permite al entrevistado expresarse libremente, destacando su punto de vista y manteniéndolo interesado, lo que contribuye significativamente a la dirección y profundidad de la investigación. La entrevista sigue un guion basado en ejes temáticos de reflexión, construido en función de los objetivos

del estudio. Aunque el guion está definido previamente, la formulación y secuencia de las preguntas pueden variar según el entrevistado. De Toscano (2009) enfatiza que “la idea es generar una comunicación dinámica y flexible de tal forma que el entrevistado pueda responder desde su lógica comunicativa” (p. 58).

A través de las entrevistas con los docentes, se buscó comprender la problemática que enfrentan los estudiantes de la ranchería Las Tunas en Riohacha (Guajira) a la hora de aprender el español como segunda lengua, y con ello comprender las particularidades del territorio. En esta fase, la colaboración de los docentes Luis Carlos y Eduardo Epiayú fue fundamental, ya que colaboraron con el investigador para proporcionar información relevante sobre la situación pedagógica, los materiales utilizados para la enseñanza del español como segunda lengua y su componente cultural.

La entrevista se denominó como “Encontrémonos y hablemos” (ver Anexo 1) y estuvo constituida por 18 preguntas abiertas repartidas en dos categorías de análisis, hallándose 10 en la primera categoría denominada relación personal con las lenguas y las ocho restantes, en la segunda categoría denominada prácticas de aprendizaje y enseñanza de las lenguas (Anexo A). Sobre la primera categoría, se indagó con los docentes respecto a la lengua con la que se comunican para conocer las situaciones en las que se usa y su frecuencia de uso, así como aspectos relacionados con la importancia del wayúunaiki para la comunidad, así como del español como lengua adicional. Para la segunda categoría se dio un mayor enfoque en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, indagando la manera en la que se enseña el español, los recursos que se emplean para su enseñanza, la recepción de

los estudiantes, la importancia de aprender este idioma, las ventajas y dificultades que se han evidenciado en el proceso de aprendizaje del español en los estudiantes y la manera en la que el wayúunaiki y el español interactúan en la comunidad.

El segundo instrumento de investigación fue el grupo focal (ver Anexo 2), que según Aigner (2002), tiene el propósito de evidenciar cómo los participantes construyen su realidad y experiencia, por tal motivo, el investigador debe priorizar el acto comunicativo en su contexto cultural y social. El grupo focal aplicado se convierte en una entrevista grupal abierta y estructurada, toma la forma de una conversación en la que se plantean preguntas relacionadas con antecedentes que orientan la investigación. Los grupos focales se centran en la interacción y participación consciente, resultando en conclusiones derivadas de la interacción y acuerdos entre los participantes.

Los ejes temáticos de los grupos focales deben formularse en un lenguaje accesible para los entrevistados, y su estructura puede adaptarse según las circunstancias, el contexto y las personas. Aigner (2002) describe que el principal propósito de los grupos focales es obtener información basada en los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de los participantes, permitiendo diversas opiniones y procesos emocionales en un contexto social. Teniendo en cuenta que los grupos focales no son naturales sino que se organizan conforme a un guion preestablecido de presentarse, el investigador puede recrear, proponer o generar dinámicas alrededor de las preguntas o temáticas. De acuerdo con Aigner (2002): “la brecha existente entre lo que la gente dice y lo que hace puede ser mejor entendida” (p. 10), razón por la cual se puede decir con Bonilla et al. (2017) que el

propósito de un grupo focal es permitir la emergencia de actitudes, sentimientos, experiencias y reacciones entre los participantes, ofreciendo una visión comunicativa y culturalmente enriquecida

Para esta investigación, los participantes fueron 15 estudiantes de la escolita Las Tunas, cuyas edades oscilan entre los 5 y 10 años que participaron de manera voluntaria en el grupo focal diseñado para ellos, denominado “Descubriendo secretos”, este constó de una entrevista grupal dirigida a niños de la escolita rural de Las Tunas, del pueblo Wayúu, la entrevista constó de 13 preguntas abiertas que pretendieron indagar, por un lado, sobre la relación de los niños entrevistados con su lengua materna y con el español como lengua adicional y, por otro, sobre las potencialidades o dificultades en el proceso de aprendizaje del español (Anexo B). Las preguntas buscaron responder a interrogantes sobre lo que más les gusta hacer a los niños en la clase de español, su conocimiento sobre esta lengua, su interés y motivación por aprenderla, así como la definición de la cultura wayúu, el wuayunaiki y su relación con el español, así como la manera en la que la perciben en su cotidianidad.

El último instrumento de investigación pensado para esta investigación fue la observación no participante, para lo cual se diseñó un diario de campo (ver Anexo 3). Dentro del enfoque cualitativo – etnográfico, la observación no participante se considera un método esencial para reconocer los comportamientos, actitudes y maneras de interactuar de la comunidad frente a las actividades propuestas.

Con esto, a través del instrumento se buscó determinar el campo de acción, estudiar la cotidianidad de la comunidad, así como conocer e identificar necesidades y problematizarlas, respecto a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional en la comunidad Wayúu

La observación, como lo plantea Martínez (2007), se trata de identificar algunos elementos de la problemática para después iniciar un proceso de acciones en aras de proponer alternativas de solución, llevadas a cabo de manera colaborativa con la comunidad. Complementario al ejercicio de observación no participante, el diario de campo es un instrumento que le permite al investigador registrar sus prácticas investigativas, potenciarlas, enriquecerlas y transformarlas, a la vez que identifica vínculos y tensiones entre teoría-práctica (Martínez, 2007).

Para el diario de campo, se estructuró una tabla compuesta por cinco columnas en la que se registraron la fecha, detalles de la observación, las impresiones que dicha observación deja y las interpretaciones que se desprenden de la observación y las impresiones, esto para cada uno de los 3 días en los cuales se empleó el instrumento. A través de este diario de campo se buscó registrar la manera como se imparten las clases de español y wayuunaiki desde las prácticas pedagógicas y metodologías de enseñanza de ambas lenguas, que para efectos de esta investigación contribuyó a recopilar la información suficiente para establecer alternativas de soluciones conversadas y acordadas de manera colaborativa a la problemática identificada. Además, en este documento diseñado en un

documento de Word se incluyeron imágenes y fotografías como evidencia de las actividades observadas (ver anexo 3).

4.4 Población

En los procesos de investigación es fundamental considerar las visiones y pensamientos de aquellos sujetos que se encuentran en el centro de los fenómenos que se desean explorar. De sus concepciones emergen elementos que esclarecen un panorama esencial de un hecho social que afecta tanto a una comunidad como a nivel personal. Estas cosmovisiones conforman la mayor parte de la población que protagoniza la búsqueda de significados y representan el significado en sí mismo: en ellos se apoyan las palabras y los hechos de la praxis investigativa. Por ello, según Camacho (2008), la población incluye a todos aquellos sujetos que participan en las experimentaciones y se agrupan en torno a características de lugar, contenido y tiempo.

Para este caso, la comunidad Wayúu que acogió el desarrollo de esta investigación constituyen la población sobre la cual se va a centrar el análisis de esta propuesta. Como se ha mencionado anteriormente, su rol dentro de la relación colaborativa establecida con el investigador fue participativo, en la medida en la que compartieron sus conocimientos y experiencias para la construcción de posibles alternativas de solución a la problemática descrita.

Puntualmente, esta investigación se centró en una porción de la ranchería Las Tunas, ubicada entre Riohacha y Maicao. El estudio se enfocó en esta comunidad étnica

específicamente para el intercambio de conocimientos y experiencias a través de los métodos cualitativos descritos en la sección anterior: las entrevistas a dos docentes de la escuela y los grupos focales con los quince estudiantes de preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado, que buscaron reconocer la experiencia y cosmovisión de la comunidad frente al español como lengua adicional, el wuayuunaiki como lengua materna, su identidad y sus formas de comunicarse con el mundo.

En el ámbito de la investigación, la selección de la muestra se considera importante para reconocer la validez del conocimiento generado según las necesidades e intereses de la comunidad particular a partir las experiencias particulares analizadas. López (2004) destaca que la muestra es un subconjunto representativo del universo de la población, es decir, "la muestra es una parte representativa de la población" (p. 1).

En total, la muestra estuvo conformada por 17 personas (docentes y niños) de la escuela rural Las Tunas, una institución que opera bajo la modalidad de enseñanza multigrado. Los profesores fueron fundamentales para la investigación por su profundo conocimiento de la situación educativa planteada, siendo ellos quienes comprenden y gestionan las dinámicas de la enseñanza del español como lengua adicional en esta comunidad indígena. Por su parte, los estudiantes que además son todos pertenecientes a la etnia Wayúu y hablantes nativos de wuayuunaiki, tienen edades variadas entre los 5 y los 10 años y cursan desde primero hasta quinto grado de primaria y permitieron reconocer la mirada de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

En cuanto al proceso de muestreo, López (2004) lo define como el método utilizado para seleccionar a los componentes de la muestra a partir del total de la población. Para este estudio, se adoptó el muestreo de informantes clave, una técnica que permite interactuar con individuos que poseen conocimiento, experiencia, o son protagonistas del fenómeno investigado. Estos informantes tienen un papel activo en el grupo social y en la toma de decisiones, además de estar dispuestos a contribuir con sus saberes y experiencias.

La relevancia de esta muestra radica en que incluye personas con un entendimiento directo y profundo de la problemática abordada, como los docentes y los estudiantes lo que permitió reconocer la experiencia de los participantes de manera detallada. López (2004) enfatiza que "mucho del éxito de este tipo de investigación dependerá de la capacidad del investigador para observar y para analizar e interpretar información " (p. 6). Los participantes en este estudio cumplieron plenamente con estos criterios, asegurando así su valiosa contribución al desarrollo y conclusión de la investigación.

4.5 Consideraciones éticas de la investigación

Si se considera que toda investigación tiene como propósito una contribución para un campo del conocimiento que, a su vez, existe para aportar desde sus intereses académicos al bienestar de una sociedad, se puede afirmar que en estos ejercicios académicos subyace un ejercicio político, por cuanto en ellos coexisten las intenciones por hallar o crear conocimiento y por aportar, desde este último, soluciones o ideas para el

desarrollo de la humanidad y el mejoramiento de su calidad de vida (Ojeda y Quintero, 2007).

Esta relación entre investigación, política y sociedad se halla articulada por la ética, concepto que ha suscitado amplios debates en la filosofía desde la antigüedad, pero que, para efectos del presente trabajo, se concebirá como un el repertorio de comportamientos que pretenden el bienestar propio y/o de los otros.

Una vez se ha logrado establecer el concepto de la ética se procede a relacionarlo con la presente investigación. Por una parte, se encuentra el aspecto legal representado en el acuerdo de confidencialidad entre las personas entrevistadas y el entrevistador con el fin de salvaguardar su identidad y hacer un uso netamente académico de sus respuestas (Salazar et al., 2018).

Otro aspecto ético relevante está relacionado con el sentido político implícito en el reconocimiento de la importancia de elementos constitutivos de la cultura wayúu en los procesos pedagógicos que buscan la enseñanza del español como lengua adicional, pretendiendo un equilibrio en el cual el aprendizaje de una lengua demográficamente hegemónica no relegue la importancia y el uso de la lengua materna por parte de los estudiantes (Ojeda y Quintero, 2007).

En resumen, el ejercicio ético presente en esta investigación no solo obedece al cumplimiento de los requisitos propios de la ley, como lo es el respeto por la confidencialidad, sino también y especialmente al objetivo de promover la protección de la

cultura propia manifestada en la lengua materna frente al contacto con una lengua hegemónica como el español.

5. Consolidando la Acción Pedagógica: Propuesta Pedagógica de ELA en Contextos Wayúu

En el proceso de trabajo de campo y observación, pude darme cuenta de que la enseñanza del español como lengua adicional, atraviesa un momento complejo debido a la escasez de prácticas pedagógicas y metodológicas no hegemónicas que permitan integrar de manera holística la lengua (s) con la cultura y sus diversas manifestaciones. Aclarando un poco el termino *lengua adicional*, Judd et al. (2001) incluyen este término como alternativa a las expresiones *lengua extranjera* o *segunda lengua*; los autores lo consideran más apropiado dado que se entiende que la lengua *adicional* no es superior ni inferior a la lengua meta, ni se antepone a ella. Estos autores consideran la *lengua adicional* más inclusiva, ya que no afecta la calidad lingüística de los aprendientes, y de manera más amplia, no se superpone una lengua a otra.

Como se mencionó anteriormente, considero pertinente poner en acción una pedagogía decolonial e intercultural que procure abordar las lenguas en sus complejidades culturales, sociales, políticas, económicas, ecológicas y lingüísticas, en este caso de la comunidad wayúu. A su vez, propende por la formación de estudiantes autónomos, capaces de tomar una postura crítica frente a los procesos de enseñanza y dinámicas de poder.

Y es que no se puede desconocer que los protagonistas del acto educativo, es decir tanto estudiantes como docentes traen consigo un trasfondo cultural particular incluyendo

diferentes cosmovisiones, formas de ver, de ser y conocer el mundo; por lo tanto, se hace indispensable promover desde diferentes escenarios una educación crítica, decolonial e intercultural que le permita a estos actores pensar en una convivencia desde la diferencia. En este transitar, la sociedad y específicamente la comunidad indígena wayúu, necesitan que, de manera conjunta, se desarrollen formas pedagógicas situadas, que permitan anexionar como lo menciona Reyes (2021) “elementos sociales, políticos y éticos que caracterizan a las culturas de nuestra América” (p 3).

Una pedagogía decolonial apunta al reconocimiento, inclusión, diálogo de saberes, al sentir del otro que exige ser valorado y escuchado; este otro es el campesino, el indígena y todo aquel que ha sido opacado por los procesos coloniales del ser, saber y poder. En términos generales la pedagogía decolonial bajo una perspectiva crítica busca no solo develar los procesos hegemónicos del poder en términos de educación sino incidir la praxis transformadora.

A su vez, asume el reto de apropiarnos de su historia, de sus venires, devenires y accionar para entender modos de vida, cosmovisiones, prácticas, saberes, etc, de los diferentes grupos sociales. Se le apuesta a una educación desde la criticidad, además de propuestas metodológicas, que se direccionen hacia la formación de un sujeto como lo menciona Reyes (2021) “autónomo, crítico, capaz, de reaprender a pensar, sentir y actuar desde la decolonial” (p 13), con el fin de enfrentarse a los grandes desafíos en términos educativos y sociales. Es decir, formación de ciudadanías críticas, situadas.

Una de las tendencias al hablar de lo cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas es la propensión a exotizar la cultura, lo que no ha permitido un acercamiento al conocimiento de comunidades ni ha posibilitado problematizar aspectos sociales, de poder y pedagógicos. Sin estos aspectos, la educación intercultural se ve limitada a un estado romántico donde se vuelven esenciales los elementos característicos más visibles de la cultura como: la gastronomía, las mantas, el accionar social, las artesanías y su estilo de vida, como: la vivienda, cosmovisión y tradiciones, la lengua, su economía, es decir, todo lo observable, lo que a simple vista es agradable, sin problemáticas.

No obstante, en la metáfora del *Iceberg de la cultura* descrita por Hall (2010), podemos observar que el 90% está por debajo del agua, es decir, lo que a primera vista no vemos, está es mayor proporción, es la cultura profunda, esta parte, por estar bajo la superficie es difícil de percibir, ya que allí están presentes estilos y reglas de comunicación, conceptos de tiempo, equidad, justicia; unas nociones de: liderazgo, modales, etc; enfoques sobre: religión, matrimonio, crianza de hijos, toma de decisiones, resolución de conflicto, entre otros; actitudes hacia: la muerte, autoridad, cooperación vs competencia, reglas, entre otros.

Figura 3.*El Iceberg cultural*

Nota. Imagen tomada de Google

Este modelo es verdaderamente útil para ejemplificar la interculturalidad en todas sus dimensiones, porque enseña que para comprender una cultura es indispensable ir más allá de lo elementos visibles, de lo llamativo, de lo exotizante; por eso, gran parte de las malas interpretaciones interculturales se deben a que, las personas se enfocan sobre en lo visible, en lo superficial, sin comprender los factores subyacentes que rigen el comportamiento y valores de una cultura. En definitiva, el entendimiento de otra cultura requiere tiempo, empatía, esfuerzo y a menudo paciencia.

Retomando el asunto de la pedagogía bajo una mirada decolonial-intercultural, abre ante nuestros ojos una nueva forma de ver el mundo; es decir, concebirlo como un todo donde cohabitan comunidades, grupos sociales y étnicos, afrodescendientes, migrantes, entre otros, nos da una visión de la complejidad de lo que es Colombia. Pensando y

eligiendo esta alternativa de enseñanza nos exige repensar y reconstruir metodologías que involucren a docentes, sabedores, autoridades tradicionales y ancestrales, niños y niñas; que pasen de ser objeto de investigación a sujetos protagonistas de esta.

Estas metodologías deben propiciar medios para transformar procesos de pensamiento, generar y reafirmar aprendizajes. Lo que busco o propongo son una serie de pautas metodológicas bajo una perspectiva decolonial e intercultural en aras de contrarrestar las prácticas pedagógicas multiculturalistas de corte neoliberal y pensamiento occidental.

5.1 Guía para explorar la propuesta

La propuesta pedagógica se llevará a cabo en 5 entradas, donde en un primer momento se abordará todo lo relacionado con la fundamentación de la temática que será presentada bajo los siguientes títulos: uso de la ranchería, “mi hogar” la vivienda como sistema de protección y vínculos, cuidado de los chivos como medio de supervivencia y resolución de conflictos, el tejido como parte de su identidad (mochilas wayúu) y la danza como medio de transmisión de saberes. En un segundo momento, se darán a conocer las pautas pedagógicas para la enseñanza de lenguas y culturas bajo los siguientes títulos:

- Pautas: reconocimiento del valor de la Ranchería como centro de aprendizaje.
- Pautas: la vivienda como medio de interacción con las lenguas.

- Pautas: pastoreo de chivos, saberes y prácticas que salvan vidas.
- Pautas: el tejido, práctica ancestral que comunica.
- Pautas: comunicación a través de la danza.

Finalmente, se plantea una secuencia de actividades a modo de ilustración bajo la perspectiva decolonial e interculturalidad crítica, esto, con el fin de poder usarse en la práctica. Esta propuesta pedagógica consta de: un *título* en forma de pregunta, los *recursos* equivalen a materiales reciclables que encuentren en su entorno y los demás, serán los que el profesor proveerá en su momento. *Caminemos juntos* hace alusión al objetivo a alcanzar durante la clase, es decir, lo que se pretende que el estudiante desarrolle. Los colaboradores hacen referencia a las personas que acompañarán y harán parte de cada clase. Finalmente, las *contingencias contextuales* corresponden a las notas aclaratorias que servirán de guía para que el docente entienda las particularidades de los estudiantes y de las actividades. Todas las actividades manuales, el video y los registros escritos serán guardados y empleados como insumo para futuras prácticas; a su vez, serán presentados en la semana cultural con el objetivo de dar a conocer otros modos de enseñanza y aprendizaje, a partir del reconocimiento del territorio y las prácticas de vida.

Para ilustrar y guiar el recorrido de la propuesta cada *entrada* consta de varios momentos que fueron distribuidos de acuerdo con la temática. Por ejemplo, en la entrada 1 titulada ¿cómo es un día en la ranchería? los momentos son: rompamos el hielo, mi día, nuestros días, descubramos el significado de vivir en la ranchería, consideraciones finales,

cierre y léxico. Aclaro que, en todas las entradas cambian de nombre los momentos, lo que si permanece igual son las consideraciones finales, cierre y léxico. Las actividades están distribuidas de la siguiente manera.

El título está propuesto a partir de una pregunta, con el fin de promover la conciencia social y el cambio en contextos más amplios, como la justicia social o los problemas comunitarios; a su vez, fomenta el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Con este título pretendo generar curiosidad, provocación e interpelación. *Los recursos*, son los materiales que se usarán para las diferentes actividades manuales. *Caminemos juntos*, equivale a lo que se espera desarrollar o alcanzar en cada clase. El apartado de *colaboradores* hace alusión al trabajo colaborativo, donde los miembros de la comunidad se involucran en el desarrollo de las actividades propuestas, Finalmente, las *contingencias contextuales*, hacen referencia a las posibles eventualidades que se puedan presentar durante la clase; también, a aclaraciones en el uso de las dos lenguas en ejercicio y notas aclaratorias, con el fin de considerar los pormenores de cada actividad.

Las secuencias de actividades se diseñaron teniendo en cuenta la naturaleza de la pregunta y la temática a abordar; por esa razón en cada propuesta cambian. En la entrada 1, *¿cómo es un día en la ranchería?*, la propuesta está distribuida en 5 partes; la primera bajo el nombre *Rompamos el hielo*, buscando que los estudiantes se expresen y se dispongan a las actividades. La segunda parte, *Mí día, nuestros días* hace alusión a cómo es un día en la ranchería. La tercera parte se llama *Descubramos el significado de vivir en la ranchería*, aquí los estudiantes simularán una situación real de la cotidianidad. La tercera

parte, recibe como nombre *Consideraciones finales y cierre*, del cual se espera que en este espacio el docente haga una retroalimentación y proponga una actividad de cierre. Finalmente, el *Léxico* es un espacio donde se presenta el vocabulario en español y wuayuunaiki a aprender y practicar.

Para la entrada 2, *¿En dónde vivo soy bilingüe?* la propuesta está dividida en 4 partes; la primera bajo el nombre *Explorar y aprender juntos*, cuyo énfasis está en el uso de los sentidos (la vista y el tacto) y lo que estos transmiten. La segunda parte se llama *Aprendizaje práctico ¡manos a la obra!*, este es un espacio para la creación a partir de lo observado. La tercera parte, denominada *Consideraciones finales y cierre*, del cual se espera que este espacio el docente haga una retroalimentación y proponga una actividad de cierre. Finalmente, el *Léxico* es un espacio donde se presenta el vocabulario en español y wuayuunaiki a aprender y practicar.

En la entrada 3, *Los chivos y conflictos, ¿cómo calmar los ánimos?*, la propuesta está dividida en 6 partes; la primera bajo el nombre *Momento de exploración y contacto*; que como su nombre lo indica, es la oportunidad para que los estudiantes interactúen con los chivos. La segunda parte recibe el nombre de *Aprender a cuidar*, en la que los estudiantes recibirán información sobre el cuidado de los chivos y realizarán la actividad de conversación guiada. La tercera parte se llama *Hacia la reconciliación*, espacio donde los niños y niñas pondrán en práctica lo aprendido acerca de la resolución de conflictos a través de los chivos. La cuarta parte *¡Llegó la hora! Seamos creativos*, es un espacio para que los estudiantes diseñen una especie de historieta donde se vea reflejada una situación

problema y la respectiva solución usando los chivos. La quinta parte *Consideraciones finales y cierre*, del cual se espera que este espacio el docente haga una retroalimentación y proponga una actividad de cierre. Finalmente, el *Léxico* es un espacio donde se presenta el vocabulario en español y wuayuunaiki a aprender y practicar.

En la entrada 4, *A través del tejido, ¿puedo expresar mis emociones?*, la propuesta está dividida en 5 partes. La primera bajo el nombre *viaje en el tejido a través de la imaginación*, aquí los estudiantes escucharán la historia de cómo las mujeres aprendieron a tejer y harán un collage. La segunda parte *entretejidos de memorias*, es un espacio para que los estudiantes escuchen la experiencia de algunas mujeres al tener contacto con el tejido; después habrá un diálogo en torno al tema del tejido. La tercera parte *tejo mi propia historia*, aquí los niños y niñas tendrán la oportunidad de tejer una pequeña mochila. La cuarta parte *Consideraciones finales y cierre*, del cual se espera que este espacio el docente haga una retroalimentación y proponga una actividad de cierre. Finalmente, el *Léxico* es un espacio donde se presenta el vocabulario en español y wuayuunaiki a aprender y practicar.

En la entrada 5, *Tú, ¿por qué danzas?*, la propuesta está dividida en 5 partes. La primera se denominó *apertura*, donde los estudiantes expresarán su estado de ánimo eligiendo un animal característico de la Yonna (codorniz, tortolita gallinazo y hormiga) que representa una emoción. La segunda bajo el nombre de *Tú me cuentas, yo escucho, luego practico*; en la que los estudiantes trabajarán con su cuerpo. La tercera parte *¡A danzar se dijo!* Es un espacio donde los estudiantes pondrán a prueba sus capacidades artísticas, danzarán la Yonna, baile tradicional de la cultura wayúu, hace parte de su identidad, tiene

un propósito espiritual, ya que ayuda a mantener la conexión con las raíces culturales y los ancestros. La cuarta parte *Consideraciones finales y cierre*, del cual de espera que este espacio el docente haga una retroalimentación y proponga una actividad de cierre. Finalmente, el *Léxico* es un espacio donde se presenta el vocabulario en español y wuayuunaiki a aprender y practicar.

5.2 Fundamentación de las temáticas

Como insumo para la fundamentación de las temáticas tuve en cuenta el trabajo de campo, las observaciones y conversaciones con el docente y autoridad tradicional. Durante mi estadía en la ranchería pude darme cuenta cómo se enseña español y wuayuunaiki y en qué situaciones los hablan, también, cuáles son las actividades que realizan en la cotidianidad, la importancia que tiene el tejido, el cuidado de los chivos y la danza como medios de transmisión de saberes e identidad. El docente, durante las conversaciones fue enfático en la importancia que tiene la preservación de la lengua materna y la necesidad de aprender la lengua objeto, ya que el español hace parte de sus prácticas diarias; por lo tanto, se debe promover espacios de aprendizaje bajo la perspectiva decolonial e intercultural crítica.

En diálogo con la autoridad tradicional, me manifestó que los niños y niñas de la ranchería deben usar las dos lenguas en diferentes contextos; también me comentó que todos los problemas de la comunidad se solucionan gracias a su intervención y al uso de los chivos. A su vez, afirmó que, el tejido y la danza hacen parte de su cosmovisión, de su

identidad; por lo tanto, se debe enseñar y practicar. Finalmente, los estudiantes a través de la entrevista (grupo focal), contaron cómo perciben el español, en qué situaciones lo hablan, qué es lo que más les gusta hacer en la escuela, en el hogar y en la comunidad; toda esta información me fue útil para la sustentación de las temáticas y el diseño de la propuesta pedagógica.

5.3 Uso de La ranchería

En diálogo con los docentes y la autoridad tradicional de la comunidad wayúu, transcribiré lo que para ellos significa “la ranchería”. El término “ranchería” es acuñado de “rancho”, que significa, población, caserío o población dispersa; en lengua wayúunaiki “shipia wayúu”, es un sistema de organización familiar. Para entender lo que significa la palabra ranchería desde la cosmovisión wayúu, hay que tener en cuenta dos dimensiones, una de ellas es la territorial y la otra es la del asentamiento familiar; estas dos dimensiones están mediadas por factores como el linaje y el simbolismo, que para personas que no pertenecen a la etnia son muy difíciles de entender. Los wayúu tienen claro su sentido de territorialidad que se manifiesta, por ejemplo, en la relación ancestral entre un individuo, su linaje y una región del territorio. Las rancherías son un conjunto de ranchos cuyos habitantes se encuentran unidos por lazos de parentesco y residencia común.

Figura 4.

Ranchería Las Tunas



Nota. Foto tomada en territorio.

Para los wayúu no existe el nomadismo, es más acertado hablar de una residencialidad policéntrica. Ellos manifiestan sentirse felices, aunque la tierra no sea productiva en términos de agricultura. Se centran más bien en la artesanía y cría de chivos.

Hablando un poco de la historia, de sus orígenes y de donde habitaban, ellos mencionaron que los wayúu inicialmente se asentaron en la alta Guajira, pero por causa de los conflictos internos se desplazaron a la media y baja Guajira. *“aquí estamos y aquí nos quedaremos”* dice Luis Carlos Epiayú (autoridad tradicional wayúu).

José Eduardo Epiayú, docente de la escuelita Las Tunas, refirió que los wayúu en el tiempo de la colonización pelearon con flechas y hachas para hacer valer su territorio,

desplazando de esta manera a los españoles y tomando para sí este territorio que hasta el día de hoy es su lugar de vivienda.

5.4 Pistas para la praxis pedagógica en la enseñanza de lenguas y culturas

A continuación, las pistas para la praxis pedagógica bajo la perspectiva decolonial e intercultural dirigidas a indígenas wayúu. De aquí en adelante, es importante tener en cuenta los saberes, prácticas, modos de vida, cosmovisiones y necesidades de la comunidad para que la propuesta cobre significado y relevancia. Por otro lado, se hace necesario un aprendizaje que permita la reflexión crítica alrededor de las relaciones de poder y hegemonías que han permeado la educación. Se proponen a partir de lo observado en el trabajo de campo; la implementación y adaptación de una pedagogía direccionada al cuestionamiento, a la re-valoración de lo propio, a la inclusión de su entorno como parte del proceso formativo, trabajando de manera colaborativa, fomentando una conciencia crítica que permita la interacción con nuevos saberes. Después de las pautas, encontraremos una serie de actividades a modo de ilustración orientadas a la práctica pedagógica a partir del territorio.

5.4.1 Pistas para la praxis pedagógica: Reconocimiento del valor de la ranchería como centro de aprendizaje y conocimiento

- Promover el uso del lenguaje wayúunaiki de forma activa mientras exploran la cultura. A su vez, que su entorno forme parte activa en los procesos de aprendizaje, por ejemplo, describir la ranchería, los roles dentro de la comunidad y acciones de la vida cotidiana.
- Vincular los saberes tradicionales y ancestrales (formas de conocimiento, uso del lenguaje y de la lengua materna, narraciones orales en las clases de lengua y literatura, etc) en la práctica pedagógica, con el fin de que la lengua materna y la adicional (español) junto a la cultura se conviertan en pilares del proceso educativo.
- Describir de manera oral y escrita, ¿cómo es vivir un día en la ranchería? ¿qué acciones hago cotidianamente? ¿cómo la perciben mis sentidos?
- Implementar narrativas en ambas lenguas, prácticas propias que permitan reivindicar y revalorar la identidad cultural wayúu, a través de cuentos, música y expresiones culturales propias.
- Fomentar espacios en donde a partir de debates o discusiones dirigidas, los estudiantes hablen acerca de las diferencias culturales entre la vida en una ranchería y en otros lugares (debe tenerse en cuenta las edades).
- Bajo un enfoque comunicativo intercultural, promover la interacción comunicativa constante en contextos simulados, por ejemplo: intercambio

de productos, juego de roles, participación u organización de eventos culturales tradicionales.

- Promover las prácticas de translenguaje en el contexto de comunidad, en la cotidianidad de un día en la ranchería, ya que el translenguaje permite que los estudiantes integren sus idiomas para comunicarse de manera más efectiva y natural.
- Fomentar la práctica de ambas lenguas para comprender un tema determinado como: un día en la ranchería y, poder expresarse usando de manera flexible y estratégica los recursos lingüísticos a su disposición.

Tabla 2.

Entrada 1

¿Cómo es un día en la ranchería?	
Recursos: cartulina, colores, témperas, pegamento, marcadores y materiales reciclables.	
Caminemos juntos: entender las diferentes cotidianidades que vive todo niño y niña en la Ranchería.	
Colaboradores: docente, padres y comunidad.	
Contingencias de contexto: <i>es posible que algunos niños mencionen que no han desayunado. Eso es algo común y se puede evidenciar en el trabajo de campo; sin embargo, el profesor puede decirles que, coman algo y regresen a la clase.</i>	
<i>El profesor deberá hacer énfasis en las expresiones: levantarse, cepillarse, bañarse, dormirse.</i>	
<i>Para las actividades podrán usar ambas lenguas (español y wayúunaiki).</i>	
<i>Para guardar registro de la actividad, a modo de sugerencia, el docente orientador hará un pequeño video educativo, en el que grabará el producto de la actividad 3, 4 y 5.</i>	
Rompamos el hielo	1. Dependiendo de las condiciones climáticas, el docente, les sugerirá a los estudiantes desarrollar la clase al aire libre.

Si la respuesta es negativa, indagará las razones y en consenso tomarán la mejor decisión.

Si la respuesta es afirmativa, cuando estén afuera les propondrá que canten una canción, que todos conozcan, en wayúunaiki. La idea es que, se vayan animando e integrando.

Mi día, nuestros días

2. Para esta actividad el docente les sugerirá a los estudiantes que cuenten lo que hacen normalmente en un día, desde que se levantan hasta que se van a dormir. El objetivo es que los niños identifiquen lo que hacen en la cotidianidad y compartan, cómo es un día normal en la ranchería. Cada acción podrá ser representada con el cuerpo.

Las siguientes expresiones servirán de guía:

- A las 6.30 a.m. me levanto _____
- Me cepillo...
- Después desayuno....
- A las 7:30 voy a...
- En la escuela puedo...
- Me gusta jugar con...
- Cuido a...
- Aprendo a...

3. Seguidamente, el profesor les distribuirá algunos materiales como: pliego de cartulina, témperas, pegamento (colbón), colores y marcadores. También, les sugerirá a los niños y niñas que miren a su alrededor, observen detenidamente todo y tomen el material reciclable que necesiten para dibujar su comunidad (ranchería) y lo que allí hacen.

Material reciclable como: hojas, palitos, piedras, etc, que les sea útil. No deben arrancar hojas de los árboles ni dañar la naturaleza.

4. Una vez terminado el dibujo, se propone realizar una miniferia creativa, donde cada estudiante contarán qué hace en cada lugar que pintó, cuál es su espacio favorito y por qué.

Descubramos el significado de vivir en la ranchería

5. A partir del dibujo realizado en la actividad anterior se propone que en parejas, los niños/niñas indaguen un poco más sobre la vida en la Ranchería. Para ello harán una simulación de entrevista, donde uno de los integrantes hará el papel de entrevistador, entre tanto que el otro participante será el entrevistado. El participante 1 le preguntará al participante 2.

El entrevistado usará su dibujo como ayuda visual a medida que responde las preguntas. Por ejemplo: en la pregunta # 2 el niño/a, a medida que responde la pregunta señalará en el dibujo su lugar favorito.

Las siguientes preguntas te servirán como guía:

- ¿Por qué vives aquí?
- ¿Cuál es tu lugar favorito?
- ¿Qué es lo que más te gusta de este lugar?
- ¿Disfrutas vivir aquí? ¿por qué?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la ranchería?
- ¿Cómo le describirías a un turista este lugar?
- Invita a las personas a conocer la Guajira y las rancherías (la invitación debe ser en ambas lenguas).

A medida que el niño/a responde la pregunta señalará el dibujo o alguna parte de lo representado que haga referencia a lo que está diciendo.

Consideraciones finales y cierre	6. El docente les propondrá a los niños que, en pocas palabras, cuenten lo que hacen sus compañeros y luego sus sentires respecto a la vida en la Ranchería. Sugerencia de vocabulario: <i>jugar, tranquilidad, diversión, amistad, amor, libertad, etc.</i>
Léxico	Comunidad (Eepiapaa), ranchería, familia (apüşhüu), comida, cepillarse, peinarse, levantarse, me baño, me visto, etc.

Nota. Elaboración propia

5.5 “Mi hogar”, la vivienda como sistema de protección y vínculos.

La conversación con Luis Carlos (autoridad tradicional) suscitó una reflexión sobre la noción de hogar. Este último, significa el círculo familiar donde conviven de manera armoniosa, claro no se puede desconocer las problemáticas internas. Hay un notable

contraste con lo urbano, con relación al estilo de construcción, ya que las viviendas tienen su propio diseño. Las casas son construidas por ellos mismos. Dentro del hogar se cría a los hijos inculcándoles valores éticos y morales vinculados con sus prácticas culturales; se les enseñan principios de laboriosidad, preservación de la lengua, su cultura y el tejido como parte de su identidad; viven una vida sencilla y humilde. Las particularidades en su construcción las hace únicas, distintivas, auténticas, con unas especificaciones propias del lugar, las condiciones ambientales y su cultura, etc. Las casas, están hechas de varas, barro y yotojoro, este último es extraído del cardón o de las tunas, una especie de cactus que produce un fruto llamado iguaraya y cuando se escasea deben recurrir a las tejas de zinc.

Figura 5.

Casa wayúu



Nota. Foto tomada en territorio.

En conclusión, las casas están construidas para que cada familia viva allí; sin embargo, los wayúu se caracterizan por vivir juntos, en comunidad, pero no tan cerca, debido a que cada familia tiene chivos, entonces, necesitan espacio para el traslado del ganado caprino. En estos espacios no puede faltar la enramada; es un lugar que guarda un significado particular e importante, como la sencillez, la honestidad, la amabilidad y la hospitalidad; ya que allí, según lo menciona José Eduardo, es donde se cuelga el chinchorro y, se recibe a una visita especial, que durará todo el día.

Para los wayúu, el hecho de acomodarle la silla al visitante indica que sí hay algo que ofrecerle, es decir, café, chicha o alguna otra bebida; y si le cuelgan un chinchorro es porque le van a servir comida. La forma de recibir a la gente es la clara muestra del respeto y el aprecio que se le tiene a la visita. El wayúu antiguo es muy apegado a sus costumbres razón por la cual cada cosa que se hace en el hogar, en el entorno familiar tiene una gran importancia. La ranchería es de todos.

5.5.1 Pistas para la praxis pedagógica: La vivienda como medio de interacción de las lenguas

- Entender la vivienda como núcleo protector y, reconocer la función del “hogar” en los procesos de aprendizaje y práctica de las lenguas, siendo este, un lugar donde se hablan de manera simultánea el wuayunaiki y el español.
- Analizar cómo y por qué la vivienda está diseñada para adaptarse a las variaciones climáticas, se podrá usarse el vocabulario: materiales, texturas,

colores, formas y usos; de esta manera los estudiantes fortalecerán su repertorio lingüístico.

- Explorar el significado ancestral y social de la vivienda como espacio de protección y generación de vínculos, a partir de las expresiones de afecto, amor, simpatía, etc (en ambas lenguas), pautas de crianza bajo principios éticos y prácticas de laboriosidad.
- Comprender el papel de la mujer en la construcción y administración del hogar.
- Comprender el rol del padre en el sostenimiento y organización del hogar.
- Repensar sobre cómo la vivienda wayúu protege y trasmite la lengua, cultura y costumbres.
- Considerar la idea de la vivienda como un espacio de resistencia cultural frente a las influencias externas.
- Entender el hogar como un espacio “donde soy bilingüe”, promover el aprendizaje de la lengua adicional de forma gradual y contextualizada, con el objetivo de que el español se aprenda sin desalojar la lengua materna y promoviendo un verdadero bilingüismo intercultural.
- El wayúunaiki debe constituirse como un vehículo de comunicación con los miembros de la familia, es decir, no solo deberá enseñarse en la escuela sino que, en el círculo familiar se garantice que los niños y niñas sean educados en su lengua materna para que sea usada como medio para la adquisición de nuevos saberes.

Tabla 3.*Entrada 2*

¿En dónde vivo soy bilingüe?	
Recursos: cartón, lápices, colores, plastilina, palitos de madera, hojas secas, etc.	
Caminemos juntos: Aprendo en el hogar a usar mi lengua materna y el español.	
Colaboradores: docente y padres de familia.	
Contingencia contextual: <i>si algún niño no conoce la traducción exacta al español del material, el profesor le ayudará para que vaya reconociendo y aumentando su repertorio lingüístico-lexical.</i>	
<i>Para las actividades los niños usarán ambas lenguas (español y wuayuunaiki).</i>	

Explorar y aprender juntos 1. Esta primera parte se desarrollará fuera de salón de clase. El profesor les recordará a los estudiantes llevar los tubitos de papel higiénico que debían traer como tarea; si algún niño no pudo traerlos, usará sus manos o una hoja para simular un telescopio.

**Imagen 1****Imagen 2****Imagen 1:**

<https://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-tubo-de-papel-del-papel-higi%C3%A9nico-image50359090>

Imagen 2:

<https://www.shutterstock.com/es/image-photo/finger-forming-telescope-spy-glass-isolated-192909326>

Para esta actividad, previamente, el profesor contactará a una familia, les explicará que hará una visita a su hogar junto con los niños y niñas de la escuela para realizar una actividad pedagógica de reconocimiento sobre el nombre de los materiales con los que está construida la casa, el uso de la lengua (español y wuayuunaiki), etc. Estando allí, durante 5 minutos observarán la casa usando el telescopio (el tubo de papel, la hoja o las manos) y recorrerán todos los espacios del lugar; También, tendrán la oportunidad de tomar el olor de la casa.

Los padres de familia que viven ahí les contarán a los estudiantes cómo se comunican en la casa, en qué momentos usan el español y el wuayuunaiki. También, les mostrarán con qué materiales está hecha la casa, (tendrá la oportunidad de ver y tocar los materiales), les hablarán en ambas lenguas para que identifiquen el nombre de cada material.

Materiales: varas, barro, yotojoro, tejas de zinc, etc. Incluye chinchorros, elementos de las habitaciones, utensilios de cocina, etc.

Cuando termine la explicación, todos los estudiantes darán las gracias y volverán rápidamente al salón de clases.

Aprendizaje práctico:

¡Manos a la obra!

2. A partir de lo aprendido en la actividad anterior, en grupo de 3, construirán la maqueta de una casa en miniatura. Para esta actividad podrán usar: plastilina, palitos de madera, colores, lápices, hojas secas o verdes que encuentren en el suelo, más lo que tengan a su alrededor.



<https://es.pinterest.com/pin/439030663674758103/>

3. Una vez hayan terminado, cada grupo expondrá su maqueta en la clase y responderán a las preguntas sugeridas:

- ¿te gusta tú hogar?
 - ¿cómo te sientes allí?
 - ¿con quién vives en tu hogar? ¿con ellos usas ambas lenguas? ¿en qué ocasiones?
 - ¿qué aprendes en tu hogar?
 - ¿en tú hogar al hablar con tus padres y /o hermanos usas el wuayuunaiki y el español?
-

Consideraciones finales y cierre	4. Cada estudiante grabará un video corto donde muestre su casa y comente, cuál es su lugar favorito y el menos favorito, qué es lo que más le gusta de su casa. Deberán usar ambas lenguas al grabar el video.
Léxico	Yotojoro, pinchi, varas, barro, tejas, camas, chinchorros, las sillas, los platos, la cuchara, el piso, etc.

Nota. Elaboración propia

5.6 Cuidado de los chivos como medio de supervivencia y solución de conflictos

Los chivos para los wayúu simbolizan, en una primera instancia riqueza, porque su carne y su piel son forma de sustento puesto que se consume y se comercializa. Sin embargo, algo que encontré muy particular es que los chivos son usados para solucionar conflictos entre familias: cada vez que se presente un problema o una dificultad se intercambian chivos para solucionar la problemática.

Figura 6.

Rebaño caprino



Nota. Foto tomada en territorio.

En diálogo con José Eduardo, él me comentaba que es vital que los niños tengan el conocimiento pleno de las prácticas del pastoreo. De la década de los 60 a los 90, los principales sustentos económicos del wayúu eran el pastoreo de chivos y la agricultura; para saber el tiempo indicado de la siembra, los wayúu usaban señales como las estrellas: 7 estrellas juntas en el firmamento (primavera, iwaa), en el calendario, a finales del mes de marzo, indicaba el inicio de las lluvias, de manera que a principios de abril ya se podía sembrar el frijol, patilla, maíz, etc, y en el mes de junio se preparaba todo para la cosecha. El ciclo comenzaba nuevamente en el mes de agosto, en ese momento la tierra debe prepararse para un nuevo cultivo; no obstante, el éxito de la siembra lo determinará la luna, cuando ella esté inclinada hacia el sur indicará que el agua llegará.

Entre los años 1995 y 2000, nos cuenta el profesor Luis Carlos Epiayú la abundancia era algo muy especial, el 31 de diciembre se comía maíz con queso de cabra, ahuyama, yuca, entre otros; sin embargo, en la actualidad se han perdido las prácticas agrícolas, debido a las altas temperaturas causadas por el cambio climático.

Retomando el asunto de los conflictos y las mediaciones a través de los chivos, Luis Carlos como autoridad tradicional me comentó que el *Putchipu* es el **encargado** de intermediar entre las dos partes y buscar una solución para salir del problema. Cabe aclarar que él no es quien pone el precio (cantidad de chivos), son los directos implicados los que se encargan de ofrecer una cantidad de chivos, entre tanto que la otra familia decide si acepta o pide más y hacen una contraoferta, el *Putchipu*, lleva la propuesta y traer

respuestas; sin embargo, él busca que las familias lleguen a un consenso para resolver el conflicto, los aconseja a que solucionen de la mejor manera el inconveniente. La magnitud del conflicto determinará cuántos chivos se pueden ofrecer para solucionarlo; no pueden dar pocos porque la otra familia se ofenderá y aumentará la discordia.

5.6.1 Pistas para la praxis pedagógica: pastoreo de chivos, saberes y prácticas que salvan vidas

- Integrar la lengua y la cultura a medida que los estudiantes aprenden sobre el cuidado de los chivos.
- Comprender la práctica cultural del pastoreo de chivos, su importancia en las dinámicas sociales y laborales de la comunidad y su rol de mediación para la resolución de conflictos.
- Reconocer la relación entre el ser humano, la naturaleza y su entorno en la resolución de conflictos, usando los chivos como medios para llegar a acuerdos. A su vez, explicar el rol que juegan los chivos como símbolo de prosperidad, unidad familiar, respeto a la naturaleza y medio para entablar diálogos en ambas lenguas (español y wuayuunaiki).
- Incluir a los ancianos de la comunidad, la autoridad tradicional y ancestral y sus conocimientos sobre la naturaleza, cuidado de chivos como sistema de resolución de conflictos, alimentación, plantas, etc, en la concepción y diseño de propuestas pedagógicas y uso de la lengua.

- Registrar las historias de antaño que se conocen, tales como: vivencias donde los chivos contribuyeron a la resolución de conflictos y otras donde no, quizás porque los animales no fueron suficientes y el conflicto no se solucionó; a su vez, cómo los chivos promueven la reconstrucción de saberes culturales y el uso de algunas palabras olvidadas en wayúunaiki.
- Reconocer que el conocimiento tiene lugar a través del diálogo o interacción con los chivos; por eso, una de las actividades puede ser entablar una conversación con un chivo.
- Diseñar actividades como: un juego de roles, donde los estudiantes asuman el papel de cuidador del rebaño caprino y, de esta manera ellos usen el español y el wuayuunaiki para describir y discutir el cuidado y uso de los chivos.
- Promover y fortalecer las relaciones entre los actores educativos y la comunidad para que la enseñanza sea contextualizada e integre las necesidades locales, como la crianza de chivos, su cuidado y la preservación de los recursos naturales.

Tabla 4.

Entrada 3

Los chivos y los conflictos, ¿cómo calmar los ánimos?
Recursos: hojas blancas y de colores, lápices, colores, revistas para recortar, colbón, tijeras.
Caminemos juntos: reconocer el valor que tienen los chivos en la cultura wayúu.
Colaboradores: docente, autoridad tradicional y ancestral.

Contingencias contextuales: *en la actividad #4 los participantes pueden incluir otras preguntas relacionadas con la temática.*

Para la actividad #6, los estudiantes pueden usar los materiales que consideren necesarios para decorar.

Momento de exploración y contacto

1. Para entrar en contexto, el profesor sugerirá llevar a los estudiantes al lugar donde descansan los chivos. Allí estará el encargado de cuidarlos.



2. Estando allí, los niños/niñas tocarán a los chivos, elegirán uno y le pondrán un nombre. Entablarán una conversación con el chivo preguntándole: *¿cómo estás? ¿tienes hambre?, ¿tienes sed?, ¿estás triste?, ¿quieres jugar? etc. (preguntas sugeridas)*

Cada niño/a imaginará las respuestas.

Aprender a cuidar

3. Después del contacto con los chivos, el encargado del pastoreo les enseñará a los niños a través de un cuento prácticas básicas de cuidado como:

- Comida de los chivos (qué comen y cada cuánto)
- Tiempos de pastoreo.
- Cuidados cuando están enfermos.
- Cada cuánto toman agua.
- Cantidad de chivos para solucionar un conflicto.
- Quién decide cuántos chivos dar.
- Uso de ellos para resolver conflictos. *(recordar usar palabras acordes a los estudiantes y sus edades)*

4. **Conversación guiada:** después de escuchar la narración, los estudiantes se dividirán en parejas. De una bolsa sacarán un papel, en el cual habrá una pregunta que deberán responder juntos.

Cada pareja hará lo mismo hasta que se acaben los papeles. Cada grupo tendrá 2 minutos para pensar la respuesta.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se cuidan los chivos en la ranhería?
- ¿Qué alimento prefieren los chivos?
- ¿Qué importancia tiene el cuidado de los chivos en la comunidad?
- ¿Desde cuándo los chivos se convirtieron en un medio para la solución de conflictos?
- ¿Qué otro animal podrías utilizar si peleas con alguien?
- ¿Quién decide cuántos chivos se deben dar para solucionar el problema?

Hacia la conciliación

5. En un juego de roles, los estudiantes se enfrentarán a procesos de negociación simulados donde usarán ambas lenguas con el fin de aumentar su repertorio lingüístico, a la par que aprenden sobre la forma en que los wayúu resuelven conflictos.

Ejemplo:

- Dos familias cercanas están discutiendo porque los chivos de la familia A se comieron los pastos que la familia B tenía reservados para sus chivos. El conflicto, fue empeorando hasta el punto de que tuvieron que llamar al *Putchipu* (sabedor) para que ayudara a solucionar el conflicto.
- Un grupo de estudiantes representa a los afectados.
- El otro grupo representa los causantes del problema.
- Un estudiante hará el papel de sabedor.
- El que representa al *Putchipu* negociará una solución con ambas partes, mediará entre ambas familias para que todo se resuelva de la mejor manera; los afectados se pondrán de acuerdo en la cantidad de chivos que serán entregados para solucionar el conflicto.

Para uso de este vocabulario el profesor compartirá con los estudiantes *flashcards* que servirán de guía para orientar la conversación.

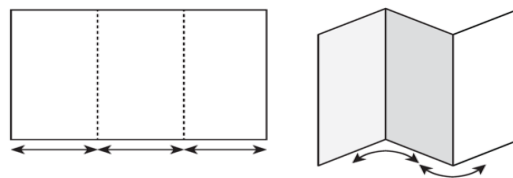
CREO QUE...	PIENSO QUE...	OPINO QUE...
ENCUENTRO QUE...		CONSIDERO QUE...
PARA MI...	EN MI OPINION ...	ME PARECE QUE...
A MI ENTENDER...		A MI PARECER...
DESDE MI PUNTO DE VISTA...	A MI MODO DE VER...	A MI JUICIO ...

<https://paginadelespanol.com/13-maneras-diferentes-de-dar-una-opinion/>

**¡Llegó la hora!
Seamos creativos**

6. Esta actividad será una tarea para desarrollar en un momento extracurricular.

Ha llegado la hora de ser creativos. Con las hojas y los materiales que el profesor les proporcionará, los niños/niñas crearán un plegable informativo e ilustrativo a manera de historieta. El docente, les explicará el paso a paso para el pliegue de las hojas.



Pueden doblarla en 4 partes o cada estudiante decide la cantidad de pliegues.

Una vez hecho los pliegues, a manera de historieta y tomando como ejemplo la actividad #5 escribirán una situación problema donde los chivos sirvieron como medio para solucionarla.

Consideraciones finales y cierre	7. Los niños compartirán sus experiencias al momento de tener contacto con los chivos. Contarán que les dijo el chivo al que le pusieron nombre, dirán si el amigo chivo está dispuesto a arreglar el problema de los vecinos.
---	--

Ejemplo:

- *yo creo que con 5 chivos es suficiente para solucionar el problema*
- *Yo pienso que está muy difícil ese problema...*
- *Yo opino que con 1 solo chivo se arregla todo...*

Léxico	Eepiapaa (comunidad), caura (chivos), Putchipu (sabedor), rebaño, conflicto, alewanü (amigos), solución, pastos, pastoreo, etc.
---------------	---

Nota. Elaboración propia

5.7 El tejido como parte de su identidad (mochilas wayúu)

Desde un punto de vista práctico-cultural, el tejido es herencia de los ancestros, es una forma de concebir y expresar la vida tal y como ellos la sienten, específicamente las mujeres, ya que ellas son las protagonistas, las encargadas de tejer. Según el relato de José Eduardo (docente) la historia de cómo surge el tejido y sus expresiones evoca el momento en el que una *mujer* wayúu habló con una araña (wurecker) y ella le enseñó a tejer. Desde ese momento, aquella desconocida *mujer* empezó a enseñar a otras mujeres wayúu el arte del tejido, práctica que se ha transmitido de generación en generación.

En definitiva, el tejido es una práctica cultural identitaria, social y espiritual; el tejido simboliza conexión con la tierra, la lengua, los modos de vida, los saberes, etc; cada diseño y color cuenta una historia, una representación del mundo wayúu, su cosmogonía y valores.

Hay varios tipos de artesanías dentro de la cultura wayúu, que tiene como base el tejido, estos son: los chinchorros, las mantas, entre otros; no obstante, la más conocida, la más representativa es la mochila.

Figura 7.

Mochila wayúu



Nota. Foto tomada en territorio.

Con relación a las figuras o imágenes tejidas en las mochilas, Luis Carlos y José Eduardo cuentan que los antepasados les dieron el nombre de (*claniles*) a las figuras relacionadas con la casta (apellidos), es decir cada familia pertenece a un clan y, este se representaba a través de una figura retratada en los tejidos wayúu. No obstante, debido al

paso del tiempo y la pérdida de saberes y prácticas culturales se han implementado nuevas figuras para su comercialización, pero originariamente no fue así. Tienen a su vez, un significado espiritual, ya que los diseños partieron de los sueños, de las creencias, es decir, era una forma de manifestación y trasmisión de saberes culturales.

Durante las entrevistas, Luis Carlos mencionaba que el tejido es una forma de comunicación no verbal, donde los diseños narran historias, creencias y experiencias; también, al tener contacto con la lana, el hilo y la aguja se expresan emociones y se construyen narrativas propias y situadas. El tejido se convierte en un medio para preservar, fortalecer y enseñar lenguas y culturas.

5.7.1 Pistas para la praxis pedagógica: el tejido, práctica ancestral que comunica.

- Fomentar a través del tejido el pensamiento crítico y las expresiones lingüísticas, es decir, los estudiantes pueden analizar los símbolos y signos preguntándose por su significado y función dentro de la cultura; describir colores, patrones y formas, desarrollando habilidades en la expresión oral (en ambas lenguas); una de las finalidades es que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades y protagonistas en los procesos de justicia social.
- Desarrollar propuestas inclusivas en las que las mujeres a través de los diseños en las mochilas comuniquen sus sentimientos y emociones.

- Integrar la enseñanza de la lengua (español y wuayuunaiki) a través de narrativas orales y escritas, historietas, cuentos, etc, sobre la historia de cómo se aprendió a tejer y las artes.
- Enseñar técnicas de tejido y diseño de artesanías a la par que se enseña vocabulario sobre el tema del tejido, a su vez, se promueve la creatividad, la conexión con la cultura y el repertorio lingüístico.
- Visibilizar el arte del tejido, a través de herramientas tecnológicas para que las personas conozcan las creaciones auténticas de la comunidad y, descubran lo que quieren transmitir en sus diseños al mismo tiempo que usan las lenguas (español y wuayuunaiki) para describir modelos, patrones, colores y formas que observan en imágenes o tejidos reales.
- Fomentar en los estudiantes el uso de la lengua tanto es español como en wuayuunaiki, en narraciones escritas explicando los pasos para tejer un determinado diseño
- Utilizar el tejido como mediación pedagógica: puede ser que a medida que los estudiantes van aprendiendo a tejer, transmitan saberes y entiendan por qué y para qué tejen.
- Incluir narrativas orales de mujeres wayúu explicando el proceso de tejer, así los estudiantes pueden trabajar la comprensión auditiva, identificar vocabulario y practicar la escucha en un contexto real.
- Promover la comprensión cultural y lingüística usando el tejido para contar historias propias.

- Reflexionar sobre el papel del tejido en la comunicación, comparándolo con otras formas de expresión artístico-cultural.
- Narrar historias de vida a través del tejido wayúu, donde los estudiantes piensen en imágenes, colores y formas de tejidos que los definan; luego, pueden debatir y compartir sus conclusiones.

Tabla 5.

Entrada 4

A través del tejido, ¿puedo expresar mis emociones?	
Recursos: ¼ de cartulina, lápices, colores y escarcha. Incluye elementos reciclables.	
Caminemos juntos: entender la importancia del tejido para contar historias y experiencias de vida.	
Colaboradores: mujeres de la comunidad, docente, sabedor y autoridad tradicional y ancestral.	
Contingencias contextuales: <i>para tejer una mochila, la mujer wayúu puede gastar entre 15 a 20 días. Eso quiere decir que a esta actividad deberá dársele seguimiento.</i>	
<i>Permitir que los niños usen cualquier otro material en sus diseños creativos.</i>	
<i>Usarán ambas lenguas.</i>	
<i>Usarán el repertorio lingüístico que cada uno tiene.</i>	
<i>Para la actividad # 4 los estudiantes pueden proponer sus propias preguntas; ya que las preguntas que están aquí son un ejemplo.</i>	

Viaje en el tejido a través de la imaginación	<p>El profesor propone llevar los niños a un lugar abierto, donde se sientan cómodos y escuchen el sonido de la naturaleza. Les podrá preguntar, <i>¿qué escuchan? ¿qué sensación les genera lo que escuchan?</i> etc.</p> <p>El profesor propondrá llevar a una mujer de la comunidad experta en el tejido para que les muestre a los estudiantes las mochilas que ha hecho y les cuente qué significa cada imagen que ha tejido. La mujer les permitirá observar y tocar la mochila y los implementos que se usan para tejer. También, podrán realizarle algunas preguntas (en ambas lenguas).</p> <p>Preguntas sugeridas:</p>
--	--

-
- *¿Por qué te gusta tejer?*
 - *¿Qué significa para ti el tejido?*
 - *¿Qué es lo más interesante al tejer?*

Después, de este primer acercamiento el profesor les preguntará, ¿por qué tejemos? Cada niño responderá desde sus conocimientos previos.

Respuestas sugeridas:

- *yo tejo porque puedo expresar lo que siento*
- *Yo tejo para calmar mi tristeza*
- *Yo tejo porque me siento feliz*

1. Para este primer momento, los niños cerrarán los ojos y a medida que la autoridad ancestral relate a modo de narración la historia del tejido, de cómo aprendieron las mujeres a tejer, qué significan las imágenes o diseños en las mochilas, cuáles son los materiales usados para tejer, etc. Los niños irán tocando las mochilas que se les dará al inicio de la actividad, sintiendo las texturas y los dibujos tejidos, etc.

2. Cuando termine de contarse la historia, los niños recortarán imágenes de revistas, periódicos, libros viejos, etc; luego construirán las escenas como se las hayan imaginado mientras tenían los ojos cerrados en forma de un collage. Para esto el profesor, les proveerá de los siguientes materiales: $\frac{1}{4}$ de cartulina, lápices, colores, escarcha, colbón, revistas, periódico y libros usados.

Una vez terminado el collage lo presentarán a sus compañeros y dialogarán sobre cómo se sintieron a medida que escuchaban la historia y construían el collage.

Entretejidos de memorias

3. Para esta actividad, los niños estarán sentados en un círculo. Tres mujeres de la comunidad serán las encargadas de mostrar y contar: por qué tejen, cómo tejieron la mochila, qué querían transmitir con las imágenes, cómo se sentían en el momento que estaban tejiendo, cómo representaron su vida en la mochila, etc. Esta actividad se puede desarrollar usando las dos lenguas.

4. Permaneciendo en círculo, el sabedor dirigirá la conversación en torno a la importancia cultural del tejido. Él orientará las preguntas.

Preguntas sugeridas:

- *¿por qué tejes?*
 - *¿qué significan para ti los colores de la lana e hilos?*
 - *¿cuál crees que es uno de los elementos que nos identifica como wayúu?*
-

– ¿crees que el tejido te identifica como wayúu?

5. El arte de tejer es propio de la cultura wayúu, por lo tanto, para desarrollar esta actividad, se le dará a cada niño y niña conos de lana de diferentes colores y texturas; a través del sentido del tacto, y de manera oral, describirán qué emociones les genera las texturas y los colores, qué quieren expresar con ellas.

Ejemplo: *el color azul me genera tranquilidad, esta textura rugosa me da la sensación de seguridad, etc.*

También, el docente podrá apoyarse en las siguientes *flashcards*.



Tejo mi propia historia.

Para darle continuidad a la actividad anterior, las mujeres de la comunidad acompañarán y supervisarán la elaboración de las *mini mochilas* que cada estudiante tejerá. Entiéndase esta actividad como una tarea que necesita tiempo, por lo tanto, no se entregará en esta clase.

Se les proporcionará: aguja, hilos, lana de diferentes colores y texturas.

7. Cada niño y niña tejerá su propia *mini mochila wayúu*. A medida que vayan tejiendo, expresarán sus sentimientos, emociones, lo que están tejiendo y lo que quieren representar. Cuando la terminen (aproximadamente en una semana) la mostrarán en la clase y decidirán a quien regalársela.

Vocabulario sugerido: *Me genera alegría..., siento tranquilidad cuando..., para tejer hay que tener seguridad..., puedo sentirme triste, Tengo recuerdos de..., etc.*

Consideraciones finales y cierre	8. Cada estudiante, con un color de lana e hilo que los identifique expresará su alegría, miedo, entusiasmo, tristeza, etc. Luego compararán sus propios modos de darle forma.
Léxico	Susü o cattout (mochila), tejido (einüsh), eináa (tejer), aguja, hilo, lana.

Nota. Elaboración propia.

5.8 Danza tradicional como medio de transmisión de saberes

Para los wayúu la *Yonna* consiste en un conjunto de bailes como: el paso del gallinazo, paso de la codorniz, el paso de las hormigas y el paso de las tortolitas. Esta danza, es el legado del pueblo ancestral y milenario de los wayúu, lleno de riqueza cultural. La danza tiene una carga espiritual y cultural significativa; es expresión de identidad y cohesión comunitaria, es un medio de trasmisión de saberes. Según el palabrero (*Putchipu*), la danza surgió de un sueño revelado a un “hombre”, allí se les enseñó los diferentes pasos representados por animales. A su vez, la *Yonna*, cobra importancia y hace parte de su identidad, porque se llevaba a cabo en ocasiones de fiesta, ceremonias religiosas, festivales tradicionales y para actuar sobre la naturaleza pidiendo por lluvia. En efecto, la danza tiene una dimensión simbólica que refleja el equilibrio con la naturaleza, el respeto por el entorno y armonía con todos los elementos que componen su universo.

En la conversación que sostuve con el profesor José Eduardo, él me comentaba que la danza no solo es una actividad cultural, esta cumple una función educativa en la que se enseñan valores, tradiciones y uso de la lengua, tanto en español como en wayúunaiki. En ese orden de ideas, el wayúunaiki se introduce en la enseñanza a través de los relatos,

cuentos, narraciones e imágenes, donde, simultáneamente se hace uso de la traducción del wuayunaiki al español, con el objetivo que los niños usen las dos lenguas sin dificultades. Es a través de, estos recursos literarios que se logra convertir en una mediación pedagógica la ranchería, la vivienda como sistema de protección y vínculos, el cuidado de los chivos como medio de supervivencia y resolución de conflictos, el tejido como parte de su identidad y la danza tradicional como medio de trasmisión de saberes.

Figura 8.

Vestuario para danzar



Nota. Foto tomada en territorio





5.8.1 Pistas para la praxis pedagógica: comunicación a través de la danza

- Invitar a los estudiantes a hablar (en las dos lenguas) de la danza, sus elementos culturales y cómo se sienten al practicarla.

- Narrar la historia detrás de una de las danzas wayúu en la lengua que están aprendiendo.
- Reconocer que la ropa o indumentaria usada para la danza y, el cuerpo puede ser el punto de partida para la construcción de lenguajes vividos y encarnados como lo menciona Donata Puntil.
- Proponer la creación de guías relatos, descripciones acerca de las diferentes danzas practicadas, donde los estudiantes usen la lengua, de forma escrita y de manera creativa.
- Promover la comunicación y la interacción de la lengua en contextos reales y auténticos a través de la danza.
- Desde el cuestionamiento, entender, ¿la danza me identifica?
- Fomentar la colaboración entre estudiantes para aprender y practicar las lenguas habladas al momento de danzar.
- Promover y visibilizar los materiales interculturales auténticos, situados, tomando como base su territorio y estilo de vida, que reflejen la realidad wayúu. Estos materiales pueden incluir: canciones, imágenes, historias tradicionales, símbolos culturales, narrativas, danzas, etc, con el fin de que los estudiantes se identifiquen mientras aprenden y se convierta en una herramienta de mediación para la enseñanza de habilidades lingüísticas.

Tabla 6.

Entrada 5

Tú, ¿por qué danzas?	
Recursos: celular e imágenes de animales.	
Caminemos juntos: reconocer la importancia que tiene la danza como expresión artística, cultural y espiritual para la comunidad wayúu.	
Colaboradores: docente, comunidad y autoridad tradicional y ancestral.	
Contingencias contextuales: <i>El docente recordará el uso del vocabulario y expresiones. Las actividades de expresión oral se harán en ambas lenguas. Recurrir al cuadro de léxico para las actividades de lengua.</i>	
Apertura	<p>Esta primera parte se desarrollará en el salón de clases.</p> <p>El profesor iniciará saludando a los estudiantes en ambas lenguas. Luego, les preguntará, ¿cómo se sienten hoy? ¿Están listos para desarrollar las actividades de este día?</p> <p>Para responder estas preguntas, el profesor puede presentarles fotos de animales que hacen parte de la danza wayúu, por ejemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; text-align: center;"> <div style="margin: 5px;"> Feliz</div> <div style="margin: 5px;"> Triste</div> <div style="margin: 5px;"> Preocupado (a)</div> <div style="margin: 5px;"> Entusiasmado (a)</div> </div> <p>Cada niño tocará la imagen para responder a la pregunta, ¿cómo se sienten hoy?</p> <p>Retomando parte de la actividad anterior, esta pregunta tiene el objetivo de identificar la disposición y el estado de ánimo de los niños y niñas, ya que, la clase necesita que todos estén activos y dispuestos.</p>
Tú me cuentas, yo escucho, luego practico	<p>1. Para esta actividad los niños se reunirán al aire libre y escucharán la historia narrada, primero en español y después en wuayuunaiki por el palabrero, <i>Putchipu</i>. Cuenta él, que la danza surgió de un sueño; allí, “alguien” les enseñó los pasos del gallinazo, la codorniz, las hormigas y las tortolitas. Estas danzas se ofrecían al dios de la lluvia, debido a las constantes sequías en la región.</p> <p>Vocabulario sugerido: hormigas, tortolitas, gallinazo, codorniz, Yonna, danza, etc.</p>

2. Después de escuchar la historia, se les presentará a los niños un corto video (del celular del profesor) donde se danza la Yonna; deberán prestar mucha atención a los pasos básicos, movimientos, ritmo, etc, e ir reforzando el vocabulario.

3. Luego, se le pedirá a los estudiantes que caminen descalzos sobre el suelo (arena) para sentir la conexión con la tierra, imitando la postura de la bailarina de la Yonna, con los brazos abiertos mientras se balancean de un lado a otro.

El profesor estará orientando cada paso y movimiento.

4. Como parte de los pasos básicos de la Yonna, en parejas (niño y niña) ejecutarán los movimientos correspondientes. La niña realiza movimientos hacia adelante, manteniendo los brazos extendidos persiguiendo al niño, el cual camina hacia atrás para no dejarse alcanzar.

¡A danzar se dijo!

5. Para esta actividad los estudiantes y profesor elegirán una fecha, donde se convoque a la comunidad para presentar la muestra artística-cultural que han practicado los niños y niñas durante varias clases. Durante los ensayos, el profesor les hablará en español y wuayuunaiki para que afiancen y practiquen el intercambio de palabras de una lengua a otra.

Ellos danzarán la Yonna. Esta danza es protagonizada por mujeres y un solo hombre quien sigue sus movimientos de manera respetuosa. La Yonna simboliza el poder femenino y su conexión con la tierra.

Ellos deberán ensayar muy bien los pasos, eso implicará una comunicación constante en ambas lenguas, donde se practicará el uso del subjuntivo.

Ejemplo: *cuida no de pisar a tu compañero, probablemente tengas que danzar más rápido, no estoy seguro (a) si lo estoy haciendo bien, etc.*

El docente, les grabará un video en el momento de la práctica, con el objetivo que entre todos lo analicen y reciban retroalimentación sobre posibles errores en el uso de ambas lenguas, traducción incorrecta de palabras, etc. Este video servirá de insumo para la enseñanza.

Consideraciones finales y cierre

6. Después de la actividad cultural, los estudiantes se reunirán para reflexionar sobre lo aprendido y realizado. *El Putchipu*, le preguntará a cada uno, ¿por qué danzas? La respuesta debe pensarse y contestarse desde el saber y el sentir de manera escrita en ambas lenguas.

Léxico	Anasülayaa (vestimenta), apüshiin (danza), samut (gallinazo), wawachi (tortolitas), peet (codorniz), meechi (lluvia), espiritualidad, tradición, mujer, transformación, tradición (akuwaipaa sumaiwa), hormiga (jeyúu)
---------------	--

Nota. Elaboración propia

6. Reflexiones Finales y Conclusiones

6.1 Reflexiones finales de la propuesta pedagógica

La enseñanza de lenguas en un contexto indígena requiere de estrategias, métodos y perspectivas descentralizadas que apuesten por una pedagogía contextualizada y situada, tomando como punto de partida el entorno, los saberes, modos de vida, prácticas y costumbres propias de la comunidad. Por lo tanto, las pistas para la praxis pedagógica y las actividades denominadas “entradas” se constituyen como la puesta en marcha de la propuesta pedagógica para la enseñanza del español como lengua adicional dirigida a los estudiantes de la escuela indígena Las Tunas, en La Guajira.

En este sentido, aprender una lengua —en este caso, el español— desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica puede considerarse una experiencia transformadora que abre nuevas oportunidades de interacción e inclusión social. La propuesta pedagógica busca repensar los métodos, los contenidos, las formas de enseñar gramática y los enfoques tradicionales, con el fin de construir una educación situada, alejada de hegemonías estructurales, e incorporar una enseñanza decolonial que revierta el desplazamiento de la lengua materna. Esta propuesta valora las lenguas indígenas no solo como medios de comunicación, sino como vehículos de una cosmovisión, una historia y saberes propios de la cultura wayúu.

6.2 Conclusiones

En el desarrollo de este proyecto se evidenció la necesidad y pertinencia de una propuesta pedagógica que, desde una perspectiva intercultural y situada, permita la enseñanza del español como lengua adicional en la comunidad Wayúu sin menospreciar su lengua materna y promoviendo el respeto a su cosmovisión y modos de vida.

Uno de los aspectos fundamentales observados es la importancia de comprender e integrar los elementos culturales y lingüísticos del pueblo Wayúu en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ranchería y las actividades cotidianas, como el tejido y el cuidado de los chivos, no son solo prácticas culturales aisladas, sino que forman parte de un entramado social y espiritual que ofrece múltiples oportunidades para enriquecer la educación, ya que son espacios donde se transmiten saberes de generación en generación y se construyen valores comunitarios. Esta comprensión no solo permite una enseñanza más significativa, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y una visión de la educación como espacio de convivencia respetuosa y solidaria.

El proceso ha puesto en evidencia grandes retos pedagógicos para la enseñanza del español en esta comunidad. Un desafío notable es la escasez de materiales pedagógicos adecuados para este contexto cultural y lingüístico. Los materiales existentes no reflejan la realidad cotidiana ni el contexto cultural de la comunidad Wayúu, lo que limita la

efectividad del aprendizaje del español como lengua adicional, pues los estudiantes no encuentran en esos contenidos una conexión con sus vidas ni con sus saberes ancestrales.

Esta falta de contextualización en los materiales de enseñanza crea una barrera que impide a los estudiantes apropiarse de la lengua adicional de manera significativa. Ante esta situación, se identificó que los docentes requieren apoyo y capacitación para abordar la enseñanza bilingüe e intercultural de forma efectiva. Los retos de los docentes en este contexto van más allá de la transmisión de conocimientos; su rol se amplía al de mediadores culturales y lingüísticos, lo que exige una formación específica en pedagogías que valoren la diversidad cultural y faciliten la integración de elementos propios de la cultura wayúu en el proceso de aprendizaje del español. En este sentido, resulta esencial fortalecer las capacidades docentes para que puedan reconocer y utilizar los recursos culturales locales, como las narrativas orales y las prácticas tradicionales, en beneficio de la enseñanza de lenguas.

La propuesta metodológica desarrollada en este proyecto, centrada en una pedagogía decolonial e intercultural, responde a la necesidad de reconocer y valorar las particularidades culturales y sociales del pueblo Wayúu, promoviendo un bilingüismo armónico que facilite la convivencia de ambas lenguas. El enfoque implementado considera la interculturalidad no como una simple coexistencia de lenguas y culturas, sino como un espacio de diálogo y colaboración, donde se desmantelan las jerarquías que históricamente han posicionado al español como lengua superior. En este contexto, el wayúunaiki y el español se presentan como lenguas complementarias, permitiendo que el aprendizaje del

español no implique la pérdida de la lengua materna, sino que ambas lenguas enriquezcan la experiencia educativa de los estudiantes Wayúu. La secuencia de actividades diseñadas busca conectar el aprendizaje con el entorno de los estudiantes, utilizando temáticas como “un día en la ranchería”, “el tejido como forma de expresión” y “los chivos y conflictos” para que el aprendizaje del español se articule con las prácticas culturales propias de la comunidad.

El proceso desarrollado propició igualmente el empoderamiento de los estudiantes Wayúu mediante una metodología que promovió la autonomía y el desarrollo de una conciencia crítica. Este tipo de enfoques permiten que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de aprendizaje, dándoles la oportunidad de explorar y expresar sus conocimientos en ambas lenguas y fomentando una educación que no solo trasmite contenidos, sino que también construya una ciudadanía consciente y crítica. La metodología propuesta fomenta en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre las dinámicas de poder que históricamente han afectado a las comunidades indígenas, facilitando así una educación que trasciende la simple transmisión de conocimientos y contribuye a la construcción de una identidad cultural sólida y respetuosa de la diversidad.

Se puede decir, por tanto, que la propuesta pedagógica desarrollada aporta varios elementos clave para ELA en contextos rurales indígenas como el Wayúu, pues se ha planteado un énfasis relevante en la integración de los saberes, prácticas y cosmovisión del pueblo Wayúu, con el fin de generar contenidos que sean significativos para la comunidad, que se conecten con su historia y con sus tradiciones. Por ello, las temáticas trabajadas

como "un día en la ranhería", "el tejido como forma de expresión" y "los chivos y conflictos" fueron importantes para conectar al español con un conjunto de prácticas tradicionales que ayudaron a favorecer el desarrollo de un aprendizaje más relevante. Por ello, fue importante el desarrollo una visión de bilingüismo que ayuda a promover una convivencia armónica entre el wayúunaiki y el español, facilitando la integración de las dos lenguas en el proceso educativo. Se puede decir que al trabajar desde la interculturalidad, se puede promover el respeto mutuo entre lenguas y se reconoce la legitimidad del wayúunaiki en los espacios educativos.

Otro valor importante en lo que se refiere a la enseñanza de ELA en estos contextos, es que los docentes no solo deben enseñar contenidos académicos, sino también actuar como mediadores culturales y lingüísticos, lo cual implica que cuenten con las herramientas pedagógicas que les permitan integrar las prácticas culturales y lingüísticas locales en el proceso de enseñanza del español. Es clave que, a través del apoyo de los docentes y del desarrollo de contenidos y aprendizajes significativos, los estudiantes Wayúu reflexionen sobre las dinámicas de poder que han afectado a sus comunidades y, al mismo tiempo, cuenten con nuevas herramientas que les permitan involucrarse activamente en su proceso educativo. Este enfoque tiene un impacto positivo en la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, lo cual puede traducirse en una mayor motivación para aprender el español.

Finalmente, la propuesta pedagógica que se ha desarrollado resalta también la importancia de la educación como un proceso que va más allá de la transmisión de

conocimientos, y que permite integrar aspectos culturales, lingüísticos y espirituales de la comunidad en medio de un proceso en el cual se promueve la transmisión continua de saberes como eje esencial en el fortalecimiento de la comunidad.

El presente proyecto recalca la importancia de una propuesta pedagógica que reconozca y valore el contexto cultural de la comunidad Wayúu, la cual enfrenta el reto de incorporar el aprendizaje de una lengua adicional, como el español, sin perder su lengua y cosmovisión propias. Para ello, resulta esencial no solo la adaptación de los materiales pedagógicos y la capacitación de los docentes en enfoques interculturales y decoloniales, sino también la creación de un ambiente de aprendizaje que permita una interacción genuina entre las lenguas, las prácticas culturales y los saberes ancestrales.

La enseñanza del español como lengua adicional en este contexto no debe suponer una sustitución de la lengua materna, sino más bien una oportunidad de enriquecer la identidad cultural de los estudiantes y fortalecer su vínculo con la comunidad y sus raíces. De esta manera, la propuesta no solo se limita a la enseñanza de una lengua, sino que busca construir un espacio de respeto mutuo y convivencia armónica que, a través de la educación, contribuya al desarrollo de una sociedad más inclusiva y equitativa, donde la diversidad cultural sea valorada y promovida como un recurso fundamental en el proceso educativo.

Referencias

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *Centro de Estudios de Opinión*, 6. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alban, G., Arguello, A., & Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163–173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Alcaldía Distrital de Riohacha. (2024). *Información del Municipio*. riohacha-laguajira.gov.co. <https://www.riohacha-laguajira.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>
- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela: Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayúu y Warao*. UNICEF. https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2004/01/pautas_de_crianza_ninos_indigenas_venezuela.pdf
- Arango, M., & Rodríguez, M. (s. f.). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79–89. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377>

- Arbeláez, O., Álvarez, A., & Montoya, J. (2009). Diglosia y didáctica del español en contextos indígenas colombianos. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 51(151), 75–85.
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/1569>
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161–175.
<https://doi.org/10.1174/113564002760041550>
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. UAEM.
<http://hdl.handle.net/20.500.11799/21589>
- Banco de la República. (2017). *Documento de trabajo sobre economía regional* (Documentos de Trabajo).
- Belmonte, I., & Agüero, M. (2003). Enseñar la competencia intercultural. En *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 184–255). Portal Education.
https://www.researchgate.net/publication/263849026_Ensenar_la_competencia_intercultural
- Benavidez, F., & Caviedes, D. (2020). Enseñanza del español como segunda lengua y etnoeducación. *Hojas del Bosque*, 7(12). <https://doi.org/10.18270/heb.v7i12.3633>
- Bonilla, F., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica* [Tesis de Grado. Universidad de Guadalajara].
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brumm, M. (2006). Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural. *Ethos*, 36, 43–50. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/36-37-43.pdf>
- Cabaluz, D., & Fabián, J. (2017). Educación, racismo y descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui. *Actual marx/intervenciones*, (22).
- Cano, M. (1996). La investigación colaborativa en educación. *Ciencia Administrativa*, (único), 55-59.
- Camacho de Baez, B. (2008). *Metodología de la investigación científica: un camino fácil de recorrer para todos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23–41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 71–92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>
- Carcedo González, A. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. En *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 165–173). Universidad de Castilla-La Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3890>

- Castillo, I., Salazar, L., & Llorente, V. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayúu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia*, 20(2), 71–85. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396003.pdf>
- Castro, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Educación y humanismo*, 12(19), 148–176.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Comenio, J. (1971). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Contreras, J. M. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (5), 171-195.
- Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93–110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>
- De Toscano, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 45–73). Universidad Nacional de La Matanza.

- Denis, M., & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y Estrategias Didácticas*. De Boeck & Larcier.
- Díaz, M., & James, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- Di Franco, C. (2006). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 279–288). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10980>
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 21, 117–141.
- Domínguez-Gaona, M. D. R., Crhová, J., & Molina-Landeros, R. D. C. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 119-134.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar Fundamentos de Didáctica General* (Vol. 20). Univ de Castilla La Mancha.
- Erazo, R. C. B. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial... una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 1-1.
- Fanon, Frantz. (2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal. (Originalmente publicado en 1952.)

Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., & Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91.

Fonseca, L., & Saldarriaga, A. (1992). *Taxonomía del folclor en el departamento de la Guajira*. Issuu.com.

https://issuu.com/ldestrada/docs/taxonom_a_del_folclor_en_el_departamento_de_la_gua/s/12302712

Galeano Triviño, Y. (2015). *La enseñanza del Castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena Jibalá* [Tesis de Grado. Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2229>

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario (2004): «La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas», en Gómez Asencio, J. y J. Sánchez Lobato, Forma 8: gramática, enseñanza y análisis, Madrid, SGEL, 83-107 [en línea]: . [Consulta: 5/6/14].

Gómez, N., Soto, D., & Lima, J. (2018). *Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana 1992-2014*. Editorial UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3291>

Gómez, N., Soto, D., & Rubens, J. (2018). *Políticas y medición en Ciencia y Tecnología en la universidad colombiana 1992-2014*. Editorial UPTC.

González, A., Becerra, M., & Moreno, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 79(17), 351–359.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1733>

Gutiérrez Rivero, A. (2003). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 404–414). ASELE.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800273>

Hall, S. (2010). Sin garantías. *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, 2.

Hamel, R., Brumm, M., Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., & Castellón, E. (2004). ¿QUÉ HACEMOS CON LA CASTILLA? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83–107.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Etnografía: Principios en práctica* (3ª ed.). Editorial Morata.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Alianza Editorial.

- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. UDG Virtual.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Iglesias, I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/>
- López, A., Encabo, E., & Moreno, C. (2004). *Interculturalidad en las aulas: didáctica y evaluación del español como segunda lengua*. Biblioteca virtual redELE.
- López García, M. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera: implicaciones pedagógicas* [Tesis de Grado. Universidad de Granada].
<http://hdl.handle.net/10481/28918>
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69–74.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57, 117–136.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

- Mendoza, S., & Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51–53.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019>
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2020). *Informe final, caracterización del pueblo wayúu de la zona norte alta extrema guajira de los corregimientos que lo componen*.
minjusticia.gov.co. [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/19. CARACTERIZACIÓN DEL PUEBLO WAYÚU ARAURAYU.pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/19.CARACTERIZACION_DEL_PUEBLO_WAYUU_ARAURAYU.pdf)
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9, 15–21.
- Molina, J. E. S. (2023). Construyendo una ciudadanía intercultural bilingüe en clave decolonial. *TZHOECOEN*, 15(1), 1-16.
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233.
- Ojeda, J., & Quintero, J. (2007). La ética en la investigación. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(2), 345–357.
<https://www.redalyc.org/pdf/993/99318750010.pdf>

Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pérez Descalzo, M. (2013). *La lengua como instrumento para conquistar derechos : análisis de materiales didácticos en la enseñanza de español como L2* [Tesis de Grado. Universidad de Jaén]. <http://hdl.handle.net/11162/104285>

Pérez Descalzo, M. (2016). Derecho a comunicar. Material didáctico para la enseñanza de español como L2. En *Actas del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (pp. 79–78). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7833620>

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*. Istmo.

Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua?. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (15).

República de Colombia. (2010). *Ley 1831 de 2010*. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los hablantes de lengua nativa, culturales y religiosas%2C entre otras](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,%20culturales%20y%20religiosas%20entre%20otras)

Reyes, J. M. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 38(Special issue), 141-151.

Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., & de Vicente Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general* (pp. 6-35). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Salazar, M., Icaza, M., & Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 305–311.

Sánchez Lobato, J. (2004). *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera*. cvc. cervantes.es.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2004/coloquio_2004_06.pdf

Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín, V., & Friz Carrillo, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.

Tocora, A., & Urrego, R. (2013). Propuesta metodológica para la inclusión tecnológica de la Comunidad Indígena Wayúu. *Uni-pluriversidad*, 13(3), 71–81.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/18620>

Trujillo Sáez, F. (2021). *Enseñanza del español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua*. Fernandotrujillo.es.
https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/EL2_reto.pdf

Trujillo Sáez, F.-J. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Junio (4).
<https://doi.org/10.30827/Digibug.29864>

- Urrutia, P., & Le-Quesne, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219–234.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010208>
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira.
[https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.Técnicas e instrumentos recolección de datos.pdf?sequence=1](https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.Técnicas%20e%20instrumentos%20recolección%20de%20datos.pdf?sequence=1)
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, (4).
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, 24 (2), 343–359.

Anexos

Anexo 1. Entrevista semi-estructurada

¡Encontrémonos y hablemos!

(Entrevista semi-estructurada)

“Encontrémonos y hablemos” es una guía de entrevista con 18 preguntas abiertas que serán presentadas a José Eduardo y Luis Carlos Epiayú, docentes de la escuelita rural Las Tunas en Guajira, Colombia, en busca de información que contribuya al desarrollo de la investigación *Didáctica de la lengua*. El objetivo es; conocer sobre la relación que se establece entre la lengua materna (el wayúunaiki) y el español como lengua adicional, así como las particularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en el pueblo indígena Wayúu.

Fecha: _____ Lugar: _____ Nombre: _____

Edad: _____ Ocupación: _____

Relación personal con las lenguas

1. ¿Qué lengua (s) hablas?
2. ¿En qué situaciones hablas estas lenguas? ¿Con quién?
3. ¿Cuán a menudo las usas?
4. ¿Consideras importante la práctica constante de la lengua materna? ¿Por qué?
5. ¿Qué es lo más significativo del wayúunaiki?
6. En la comunidad, ¿cómo ven o perciben el español?

7. ¿El aprendizaje de la segunda lengua se antepone a la lengua origen? ¿Por qué sí, por qué no? Y ¿en qué escenarios?
8. En una palabra, resume, ¿qué es para usted el wayúunaiki?
9. En una palabra, resume, ¿qué es para usted el español?
10. ¿Por qué es importante aprender una segunda lengua?

Prácticas de aprendizaje y enseñanza de las lenguas

11. ¿Cómo interactúan estas lenguas en la cotidianidad de usted como docente y en el contexto educativo?
12. ¿Cómo enseñas español?
13. ¿Qué recursos empleas para la enseñanza?
14. ¿Cómo es la recepción de los estudiantes a la enseñanza de la segunda lengua?
15. ¿Por qué aprender español?
16. ¿Qué ventajas tiene en tu contexto el aprendizaje del español?
17. ¿Qué dificultades se evidencian en el aprendizaje del español?
18. A partir de tu experiencia como profesor de español en este contexto, ¿cómo crees que tu práctica pedagógica podría fortalecerse?

Anexo 2. Grupo focal

¡Descubriendo secretos!

(grupo focal)

“Descubriendo secretos” es una entrevista grupal dirigida a los niños de la escuelita rural de Las Tunas, del pueblo Wayúu. Esta entrevista consta de 13 preguntas abiertas, y tiene como fin interactuar de manera cercana con los niños de la comunidad, conocer su relación con la lengua materna y el español, así como conversar sobre las potencialidades o dificultades en el proceso de aprendizaje del español como L2.

Objetivo: dar cuenta de las experiencias de aprendizaje del español como segunda lengua por parte de los niños de la ranchería Las Tunas.

Los criterios están predeterminados por: la edad, el nivel socioeconómico y raza.

Fecha: _____ Lugar: _____ Ciudad: _____

Número de participantes: _____ Nombre del investigador (a): _____

Preguntas:

Estas preguntas van dirigidas a los 15 estudiantes de la ranchería Las Tunas (Riohacha, Guajira).

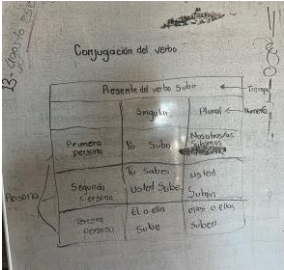
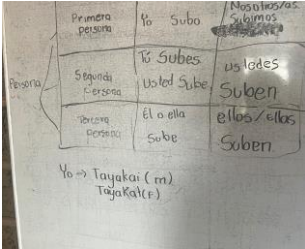

1. ¿Qué es lo que más les gusta hacer en la clase de español?
2. ¿Qué tanto saben de la segunda lengua? Ej: saludos, vocabulario de comida y miembros de la familia, etc
3. ¿Les gusta aprender español?

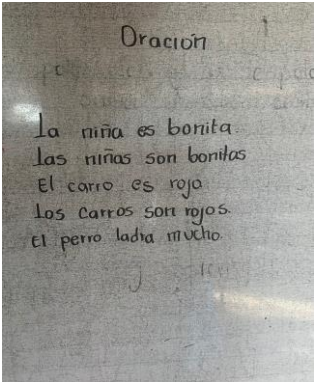
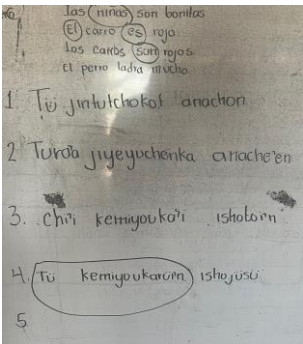
4. ¿Cómo aprenden la segunda lengua?
5. ¿En qué situaciones usan el español?
6. ¿Creen que es importante aprender español? ¿Por qué?
7. ¿Cómo definen la cultura wayúu?
8. ¿Qué es lo más relevante de su cultura? ¿qué los identifica?
9. ¿Qué es lo que más les gusta del wuayunaiki?
10. ¿Cuál es la relación entre el español y el wuayunaiki?
11. ¿Por qué aprender wuayunaiki?
12. ¿Para qué aprender wuayunaiki?
13. ¿Cómo ven o perciben su propia lengua?

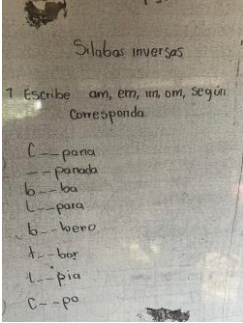
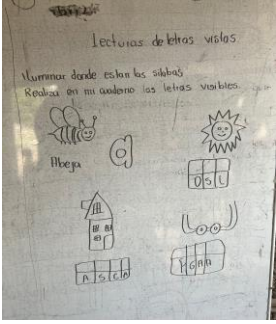
Anexo 3. Diario de Campo

Institución educativa: Escuelita rural Las Tunas
Tema: enseñanza del español como lengua adicional
Nombre de la investigadora: Diana Restrepo Vergara
Número de estudiantes participantes: 10 (aproximadamente)
Tipo de práctica: observación no participante.

FECHA	DÍA	OBSERVACIÓN	IMPRESIONES	INTERPRETACIONES
12/08/2024	1	<p>En este primer día de clase asistieron 6 niños, debido a que el día anterior llovió e inundó las rancherías.</p> <p>La clase inició un poco tarde, porque el profesor tuvo que desplazarse a buscar a los niños a sus casas; sin embargo, no logró traer estudiantes.</p> <p>Se dio inicio a la clase con unas exposiciones presentadas por 3 estudiantes usando ambas lenguas,</p> <p>El Majayut (es el paso de niña a mujer, es cuando llega la menstruación).</p> <p>La Yonna (danza tradicional wayúu)</p> <p>El Putchipu (sabedor)</p> <p>Finalmente, los niños y niñas cantaron el himno nacional en español y en wuayuunaiki.</p>	<p>En términos generales la clase fue buena, apropiada, significativa e importante, ya que el docente hace énfasis en su cultura; la integra de manera trasversal en la enseñanza.</p>	<p>Las exposiciones fueron al punto, los participantes estaban un poco nerviosos, quizás por mi presencia; sin embargo, todos mantienen su acervo lingüístico e identidad cultural.</p> <p>No obstante, hace falta una metodología apropiada a la edad y a los contenidos.</p>

FECHA	DÍA	OBSERVACIÓN	IMPRESIONES	INTERPRETACIONES
		<p>También, cantaron el himno de la Guajira, lo entonaron solo en español porque está en proceso de traducción a la lengua wuayuunaiki.</p>		
<p>13/08/2024</p>	<p>2</p>	<p>La clase inició a las 7:30 am, un poco tarde, ya que tuvimos que esperar que algunos niños fueran a desayunar. El profesor inició la clase agradeciéndoles a los niños y niñas su asistencia. Se inició la clase con 6 estudiantes presentes. Los contenidos estuvieron distribuidos de la siguiente manera:</p> <p>Para los niños de grado 5° el tema fue: conjugación de verbos.</p>   <p>Para los niños de grado 4° el tema fue: la oración</p>	<p>Aunque se hace énfasis en el uso simultáneo del español y el wuayuunaiki, hay algo de confusión al momento de traducir del español al wuayuunaiki los artículos, género y número de los sustantivos.</p>	<p>Hay disonancias entre el libro de texto que se usa y la metodología que se emplea. Sería bueno explorar otros recursos.</p> 

FECHA	DÍA	OBSERVACIÓN	IMPRESIONES	INTERPRETACIONES
		  <p>Para los niños de grado 1° y 2° el tema fue: sílabas inversas.</p>		

FECHA	DÍA	OBSERVACIÓN	IMPRESIONES	INTERPRETACIONES
		 <p>Para la estudiante de preescolar el tema fue: lectura de letras.</p> 		
14/08/2024	3	<p>La clase de ese día se desarrolló al aire libre. El profesor quiso realizar una muestra cultural danzando la Yonna con los estudiantes.</p> <p>Los participantes se vistieron y las mujeres maquillaron su rostro así:</p>	<p>Los estudiantes se apropian de su cultura, danzaron con respeto y coordinación. La comunidad presenció la actividad cultural acompañando a los niños y niñas.</p> <p>Se danzó: el paso del gallinazo, de la codorniz, de las hormigas y de las tortolitas.</p>	<p>Tiene claro que la danza, el tejido, la lengua y modos de vida hacen parte de su identidad. Respetan las prácticas y se apropian de ellas. Me sentí apreciada cuando me permitieron danzar con ellos.</p>

FECHA	DÍA	OBSERVACIÓN	IMPRESIONES	INTERPRETACIONES
				 

Anexo 4. Cronograma

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	PARTICIPANTE	RESPONSABLE
1	Lunes 6:45 a 8:15am Por definir (probablemente en la mañana)	Observación en el aula (cómo se enseña español) Socialización de instrumentos y entrevista individual.	Investigadora José Eduardo Epiayú	Diana Restrepo Vergara
2	6.45 a 7:30am 7:30 a 8:15 10:30 a 12: 00	Práctica de observación (cómo se enseña español) Práctica de observación (cultura wayúu) Entrevista (Grupo focal)	Investigadora Investigadora Estudiantes	Diana Restrepo Vergara
3	6:45 a 7:30 am 9:00 a 9:45 am Por definir Por definir	Práctica de observación (cómo se enseña español) Práctica de observación (cultura wayúu) Entrevista individual. Entrevista individual	Luis Carlos (autoridad tradicional) Lideresa comunal.	Diana Restrepo Vergara